

Tuija Koski

Kasvatuskumppanuus - myytti vai todellinen  
yhteistyömalli

2012




**Kasvatustieteiden tiedekunta**
**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**

Kajaanin opettajankoulutusyksikkö Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä Koski Tuija	
Työn nimi Kasvatuskumppanuus - myytti vai todellinen yhteistyömalli			
Pääaine  Kasvatustiede	Työn laji  Pro gradu -tutkielma	Aika  Marraskuu 2012	Sivumäärä  118+ liitteet 2
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten päivähoiton henkilöstö tiedostaa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkityksen ja millaisin edellytyksin sen näkökulmasta kasvatuskumppanuutta voidaan toteuttaa. Lisäksi haluttiin kartoittaa heidän tämän hetkistä tietämystään kasvatuskumppanuudesta. Tutkimusaineisto kerättiin päiväkodeissa työskenteleviltä lastentarhanopettajilta ja lastenhoitajilta eri puolilta Kainuuta.</p> <p>Teoriaosuudessa tarkasteltiin vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön ja päivähoiton muotoutumista eri vuosikymmenillä sekä kasvatuskumppanuutta koskevaa teoriaa, ajankohtaista kirjallisuutta ja tutkimuksia. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin varhaiskasvattajien narratiivisia kirjoitelmia, joissa he palauttivat mieleen kokemuksia toteutuneista yhteistyötilanteista vanhempien kanssa. Lisäksi he vastasivat avoimiin kysymyksiin, jotka käsittelivät kasvatuskumppanuuden toteuttamisen reunaehdoja työyhteisön ilmapiiriin, johtamiseen, varhaiskasvatussuunnitelmien toimivuuden, hallinnon ja täydennyskoulutustarpeen näkökulmista. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, ja aineiston analysoinnissa käytettiin fenomenologista, aineistolähtöistä sisällönanalyysia.</p> <p>Tutkimustulokset olivat suurelta osin yhteneväiset kasvatuskumppanuustutkimuksista saatujen tulosten kanssa. Kasvatuskumppanuuden toteutumisen ehdoiksi määrittyivät luottamus, avoimuus, kunnioitus ja tasavertaisuus. Nämä edellyttävät kohtaamisia arjessa, vuorovaikutustaitoja, tiedon siirtoa osapuolten välillä, resursseja sekä työyhteisön hyvää ilmapiiriä ja johtajuutta. Tutkimuksesta kävi kuitenkin ilmi, että kasvatustieteiden keskusteluissa vanhempien kanssa edelleen korostuu työntekijöiden asiantuntijuus ja käsiteltävien asioiden ongelmapainotteisuus. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalomaketta haluttiin kehittää ja saada sen käyttöön opastusta. Koulutusta toivottiin myös vuorovaikutustaitoihin sekä eri kulttuureiden tuntemukseen. Tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä koskemaan kaikkia varhaiskasvattajia, vaan ne kuvaavat tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia. Tulosten pohjalta voidaan kuitenkin luoda kuva kasvatuskumppanuus tietämyksestä ja toteutumisen edellytyksistä arjessa. Tutkimus tarjoaa varhaiskasvattajille ja työyhteisöille aineksia pohtia ja kehittää keskinäistä kasvatustietoisuutta sekä vanhempien kanssa tehtävää kasvatuskumppanuutta ja sen vaatimia edellytyksiä.</p>			
Asiasanat yhteistyö, kasvatuskumppanuus, jaettu asiantuntijuus, varhaiskasvatus			

## SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 JULKINEN KASVATUS KOTIKASVATUKSEN RINNALLE .....	9
2.1 Lapsuuden löytäminen ja lastentarha-aatteen tulo Suomeen.....	9
2.2 Lastentarhastyöstä yhteiskunnan ohjaamaan päivähoitoon .....	11
2.3 Kasvatuksen ammatillistuminen .....	13
2.4 Muuttuneet perheet ja kasvatuskulttuurin muutos .....	14
3 KASVATUSKUMPPANUUS .....	16
3.1 Yhteistyöstä kasvatuskumppanuuteen .....	16
3.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kasvatuskumppanuutta määrittelemässä.....	18
3.3 Kasvatuskumppanuus on lapsen etu .....	21
3.4 Kasvatuskumppanuus toteutuu vuorovaikutuksessa .....	23
3.4.1 Kommunikaatio on vuorovaikutuksen taitolaji.....	24
3.4.2 Dialogisuus on väylä yhteiseen ymmärrykseen .....	25
3.5 Kasvatustietoisuuden löytäminen .....	26
3.6 Ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus .....	28
3.7 Päiväkotiki kasvatuskumppanuutta toteuttamassa .....	32
3.8 Kasvatuskumppanuus johtamisen haasteena .....	36
4 KASVATUSKUMPPANUUS TUTKIMUKSISSA .....	41
4.1 Kasvatuskumppanuus työntekijöiden kokemuksina ja tulkintoina.....	41
4.2 Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien kasvatuskeskusteluissa.....	45
4.3 Vanhempien arvioita kasvatuskumppanuudesta.....	48
4.4 Kasvatuskumppanuus varhaiskasvattajien puheena.....	51
4.5 Kasvatuskumppanuus varhaisen tuen tunnistamisen välineenä.....	53
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	55

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	56
6.1 Tavoitteena laadullinen tieto .....	57
6.2 Kirjoitelma aineistonkeruumenetelmänä .....	59
6.4 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimuksen eteneminen.....	60
6.5 Aineiston ja sisällön analyysi .....	62
6.6 Tutkimuksen luotettavuus .....	66
7 TUTKIMUSTULOKSET.....	69
7.1. Kertomukset onnistumisen kokemuksista yhteistyötilanteissa .....	69
3) Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen.....	72
7.2 Kertomukset epäonnistuneista yhteistyötilanteista .....	77
7.3 Henkilöstön käsitykset kasvatuskumppanuuden toteuttamisesta päiväkodin käytännön arjessa.....	82
7.3.1 Kasvatuskeskustelut ja niiden toteuttaminen .....	83
7.3.2 Kasvatuskumppanuutta ylläpitävä vuorovaikutusvastuu ja työyhteisön ilmapiiri.....	84
7.3.3 Lapsen vasu ja muut yhteistyömuodot kumppanuuden työkaluina .....	87
7.3.4 Hyvä kasvatuskumppanuus päiväkodin arjessa ja sen kehittämisen edellytykset .....	92
7.3.5 Perheiden haasteet lisäävät henkilöstön vuorovaikutusosaamista ja koulutustarvetta.....	97
7.4 Yhteenveto ja johtopäätökset .....	100
8 POHDINTA.....	105
LÄHTEET.....	110
LIITTEET (2kpl).....	123

## 1 JOHDANTO

Päivähoito elää vahvaa murroskautta perhe-elämän muutosten, kasvatuksen sisällöllisen uudistumisen ja kiristyneen kuntatalouden vuoksi ja tekee kasvattajien työn entistä haasteellisemmaksi. Sen vuoksi myös yhteistyö vanhempien kanssa on nostettu viime vuosina yhä enemmän tarkastelun kohteeksi. On koettu tarpeelliseksi kehittää perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä vastaamaan paremmin yhteiskunnan muutoksia ja perheiden tarpeita sekä haluttu muuttaa yhteistyön suuntaa vanhempien tukemisesta vanhemmuuden tukemiseen ja osallisuuteen.

Yhteiskunnassa tapahtunut kehitys näkyy monina muutoksina perheiden elämässä. Pätkätyöt ovat lisääntyneet, perheiden sosiaaliset verkostot harventuneet, on syntynyt uusia perhemuotoja, ja kansainvälistyminen on lisännyt työntekijöiden liikkuvuutta. Muutokset vaikuttavat lasten hyvinvointiin sekä siihen, miten palveluja ja yhteistyömuotoja tulee kehittää lapsen suotuisan kasvun turvaamiseksi. (*Valtioneuvoston periaatepääätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista* 2002, 13–14.) Myös perheiden pahoinvointi on vauhdittanut uudenlaisen yhteistyön tarvetta. Kehittäminen on kuitenkin ollut paljolti ongelmapainotteista, korjaavaa työtä, mutta sen pitäisi painottua ennalta ehkäisevään ja kotikasvatusta tukevaan palvelujen kehittämiseen. Kehittämiskohteina tulisi olla monenlaiset varhaiskasvatuspalvelut sekä neuvolatoiminta. (Puroila 2004, 18.)

Pohja yhteistyön uudistamiseen löytyy *kasvatuskumppanuuden* ajatuksesta. Ensi kerran kasvatuskumppanuus määriteltiin yhteistyötä kuvaavaksi käsitteeksi valtioneuvoston periaatepääätöksenä Varhaiskasvatuksen linjauksissa vuonna 2002. Varsinaisesti termi otettiin käyttöön varhaiskasvatuksen sisältöä ohjaavissa *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2003). Kumppanuuspohjaisessa yhteistyössä asiakas muuttuu toiminnan kohteesta osallistujaksi. Tällainen yhteistyö muuttaa asiantuntijuutta ja tuottaa työhön uutta ymmärrystä ja teoriaa. Vastavuoroisuus asiakastyössä puolestaan muuttaa ammattiauttajan myös asiakkaan kumppaniksi. (Peltomäki, Harjumäki & Husman 2002, 18.)

Yhteiskunnallisesti aihe on ajankohtainen, sillä kasvatuskumppanuus on varsin uusi vanhempien ja päivähoidon yhteistyön muoto. Siinä korostuu osapuolten tasavertainen vuorovaikutus sekä yhdistyy vanhempien ja päivähoidon työntekijöiden lasta koskeva erilainen asiantuntemus ja tietämys. Kasvatuskumppanuus on siis väline, jolla vanhemmat ja päivähoitohenkilöstö voivat yhteistyössä tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. (Karila 2005b, 285.) Vaikka kasvatuskumppanuudesta ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kehittamisestä puhutaan nykyään paljon, kumppanuutta on tutkittu suhteellisen vähän. Siihen liittyviä koulutuksia on toki järjestetty. Esimerkiksi Stakesilla on ollut projekti Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta 2003–2005; projektin pohjalta on toimitettu vuonna 2006 Kaskelan ja Kekkosen teos *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta*. Kekkosen tutkimus *Kasvatuskumppanuus puheena* (2012) lienee ensimmäinen väitöstutkimus aiheesta. Myös Maarit Alasuutarin väitöskirja *Kuka lasta kasvattaa* (2003) koskettaa aihetta. Varhaiskasvatuksen opiskelijoita on kasvatuskumppanuus tutkimusaiheena kiinnostanut sitäkin enemmän, ja aiheesta on tehty runsaasti pro gradu -tutkielmia.

*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* (2005) ymmärtämisessä on keskeistä nähdä perusteet puitteiksi, joista keskustellaan ja jotka täsmennetään yhteisesti sovituiksi käytänteiksi ja toimintaperiaatteiksi kunnissa ja yksiköissä. Vasta kasvatuskumppanuuden kautta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä rakentuu lapsen kannalta mielekkääksi kokonaisuudeksi. Tämä edellyttää kasvatuskeskusteluja arvoista, näkemyksistä ja vastuista sekä vanhempien että kasvattajayhteisön kanssa. Vanhemmilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman sisältöön sekä mahdollisuus arvioida suunnitelmaa. Sitä on myös voitava tarvittaessa muokata vanhempien, lasten ja henkilökunnan arvioinnin pohjalta.

Kolmikymmenvuotisen työurani aikana olen ollut mukana kaikissa vuoden 1973 päivähoitolain voimaantulon jälkeisissä muutoksissa. Konkreettisesti tämän huomasin laatiessani tutkimukseni päivähoidon historiaa käsittelevää osiota. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman (2005) sisällön ohjauksen olen kokenut tervetulleeksi työn tarkastelun ja kehittämisen välineeksi. Sen sisäistäminen ei kuitenkaan ole ollut yksiselitteistä. Epätietoisuus kasvatuskumppanuuden perimmäisestä merkityksestä on johdattanut minut hakemaan tutkittua tietoa oman työni tueksi.

Kokemukseni on, ettei työyhteisössä juurikaan ole keskusteltu kasvatuskumppanuuden sisällöstä tai toteuttamisesta arjessa. Keskustelujen keskiössä ovat olleet vanhempien kanssa käytävät varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut ja varsinkin keskustelujen toteuttamisen aikataulu. Käytännöksi on muotoutunut varhaiskasvatussuunnitelmien kirjausten läpikäyminen tiimipalavereissa. Ensisijaisesti esiin ovat nousseet huolen aiheet. Pedagogisten suunnitelmien laatimisesta varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta minulla ei ole ollut kokemusta. Olen pohtinut vastauksia kysymyksiin, miten perinteinen yhteistyö vanhempien kanssa muuttuu kasvatuskumppanuudeksi, miten toimin ja käytän varhaiskasvatussuunnitelmaa niin, että kasvatuskumppanuus ei ole vain myytti vaan toteutuu arjessa, ja minkä asioiden täytyy muuttua, jotta kumppanuuspohjainen yhteistyö voi onnistuneesti toteutua.

Kiinnostuksen kohteeksi on tutkimuksessani noussut päivähoidon työntekijöiden tämän hetkinen ymmärrys kasvatuskumppanuudesta sekä se, miten ja millä edellytyksillä tasavertaista asiantuntijuutta vanhempien kanssa toteutetaan. Tarkastelen kysymystä ensisijaisesti työntekijöiden kokemusten pohjalta, samoin heidän käsityksiään siitä, miten työyhteisöä ja hallintoa pitäisi kehittää. Kaiken taustalla pyrkimyksenäni on pitää esillä lapsen etua, vanhempien osallisuutta ja kummankin tahon äänen kuulemista. Kasvatuskumppanuuden tarkoituksena on tehdä lapsen päivästä eheä kokonaisuus. Lapsi kulkee kodin ja päiväkodin välillä, joten näiden kahden kasvatusyhteisön tulisi pohtia keskenään, mikä niissä on erilaista, mikä samanlaista ja millaiseksi tehtäväksi kasvatuskumppanuus näistä lähtökohdista voi muodostua. Tämä edellyttää kasvatuksen arvoista, päämääristä ja toiveista keskustelemista.

Alkuaan päivähoitojärjestelmän tehtävä on ollut vanhempien työssäkäynnin tai opiskelun mahdollistaminen. Subjekttiivisen päivähoito-oikeuden myötä on alettu korostaa kaikkien lasten oikeutta laadukkaisiin varhaiskasvatustalouteihin. Varhaiskasvatuksen perusta luodaan kotona, mutta lapsen elämänpiirin laajetessa kodin ulkopuolelle julkisesta varhaiskasvatuksesta muodostuu tärkeä lapsiperheiden peruspalvelu. Varhaiskasvatus on osa elinikäistä oppimista, ja sillä pyritään vahvistamaan lasten elämänhallintaa. Valtioneuvoston periaatepäätöksen (2002, 4) mukaan varhaiskasvatus on lapsen eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, joka sisältää kasvatuksen, hoivan ja oppimisen kokonaisuuden.

Tutkimukseni on laadullinen, fenomenologinen tutkimus, joka muodostuu käsitteiden teoreettisesta tarkastelusta sekä empiirisestä tutkimusosiosta. Aineisto koostuu varhaiskasvattajien kirjoittamista yhteistyökokemuksista ja niitä täydentävistä avointen kysymysten vastauksista. Tutkimusraportti etenee siten, että luvussa 2 käsittelen varhaiskasvatuksen historiaa ja kasvatuksen yhteiskunnallistumista sekä luvuissa 3 ja 4 tutkimukseni pääkäsitettä, kasvatuskumppanuutta, ajankohtaisen kirjallisuuden ja tutkimusten valossa. Luvussa 6 esittelen tutkimukseni metodologisia valintoja ja tutkimuksen etenemisen vaiheita. Luku 7 käsittää tutkimustulokset. Tutkimusraportin päättävät tutkimuksen pohjalta tehdyt johtopäätökset ja pohdinta.

Päiväkodin henkilöstörakenteessa ei ole yhtenäistä nimikettä hoito- ja kasvatustuotehtävissä toimiville. Sen vuoksi käytän työssäni sekä lastentarhanopettajista että lastenhoitajista yhteisenä nimikkeenä varhaiskasvattaja tai puhun päiväkodin henkilöstöstä. Lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman rinnalla käytän yleistä lapsen vasu -lyhennettä sekä Valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta lainauksissa Vasu.



## **2 JULKINEN KASVATUS KOTIKASVATUKSEN RINNALLE**

Voidaksemme ymmärtää tämän päivän varhaiskasvatuksen kehityssuuntia niitä on peilattava koko yhteiskunnan historiallista perspektiiviä vasten. Kasvatus on kulttuurinen ilmiö. Pertti Alasuutarin (1999) määritelmän mukaan kulttuuri on yhteisön omaksuma elämäntapa, tapa hahmottaa maailmaa sekä kokea se mielekkääksi. Eri aikoina ja erilaisissa kulttuureissa kasvatus näyttäytyy erilaisena ja se ymmärretään eri tavoin. Nummenmaa muistuttaa, että kulttuuri edustaa yhteisöön muodostunutta tietoa, osaamista, arvoja ja sosiaalisia käytäntöjä, joita välitetään kasvatuksen kautta. (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 19.) Perhe kuvastaa aikakautensa yhteiskuntaa, ja monet kasvatuskulttuurin muutokset saavat alkunsa perhettä laajemmista yhteiskunnan muutoksista, esimerkiksi siitä, miten aikuisten ja lasten tulee käyttäytyä toisiaan kohtaan.

### **2.1 Lapsuuden löytyminen ja lastentarha-aatteen tulo Suomeen**

Lapsuuden historia on ollut varsin synkkää aina viime vuosisadalle asti. Lapsi on ollut heikko, aikuisten väheksymä olento, ja lapsuus on nähty vain välttämättömänä välivaiheena aikuisuuteen. Lasta ei ole juuri otettu emotionaalisesti huomioon kotona, ja kasvatuksen nimissä on pyritty lapsen tahdon nujertamiseen ja hallitsemiseen fyysistä kuritusta säästämättä.

Lastentarhapedagogiikan syntymisen ja saksalaisen pedagogin Friedrich Fröbelin (1782–1852) ansiosta lapsuus sai sille kuuluvaa merkitystä. Hän oivalsi leikin merkityksen olennaisena osana lapsuutta, kasvatuksen toteuttamisen lapsen tarpeista lähtien sekä omaksui kokonaisvaltaisen kasvatuskäsityksen. Nämä tekijät ovat lapsuuden historiassa osa sitä mullistusta, joka on toteutumassa vasta tänä päivänä. Hänen ajatuksensa kohtasivat paljon vastustusta, mutta hänellä oli myös tukijoita, jotka näkivät lapsuuden ja kasvatuksen sen aikaisen tilan ristiriidan. Lastentarha-aate osoitti elinvoimaisuutensa, ja Fröbelin oppeihin käytiin tutustumassa paikan päällä. Niinpä 1800-luvun puolivälin jälkeen aate levisi nopeasti ympäri maailmaa (Salminen & Salminen 1986, 7.)

Suomeen lastentarha-aate tuli Uno Cygnaeuksen (1810–1888) välityksellä. Fröbel ja Cygnaeus pitivät tärkeinä lapsen yksilöllisten taipumusten huomioon ottamista, omatoimisuuden kehittämistä ja luovien voimien huomioimista toiminnan ja leikin avulla. Fröbelin tavoin Cygnaeus korosti kodin ensisijaista merkitystä pienten lasten kasvatuksessa. Hänen mielestään kansansivistystyön perusta oli naisten opettamisessa, jotta nämä kasvattaisivat ja opettaisivat lapsiaan hyvin. Suunnitellessaan maamme koulujärjestelmää hän esitti, että kussakin täydellisessä tyttökoulussa tulisi olla lastenseimi ja lastentarha. (Salminen & Salminen 1986, 91–92.) Cygnaeuksen suunnitelmia myös vastustettiin suuresti, ja hänen kuoltuaan koulu- ja lastentarhatoiminta eriytyivät. Syntyivät alakoulun ja lastentarhan omat kehityspolut. (Emt. 98–100.)

Saksassa lastentarhanopettajan koulutuksen saanut Hanna Rothman (1856–1920) perusti Pohjoismaiden ensimmäisen, köyhien perheiden lapsille tarkoitetun kansanlastentarhan Helsinkiin 1.9.1888. Tästä päivästä katsotaan organisoidun suomalaisen päivähoiton saaneen alkunsa. Lastentarha tarjosi apua perheille ja halusi korjata suojiinsa kaduilla ja kujilla vaeltelevat työläisperheiden lapset. Lastentarhan merkitys oli hyvin konkreettinen apu perheille, sillä moni lapsi sai aterian, ja lastentarhassa kiinnitettiin myös huomiota lasten terveydentilaan. Erityisen tärkeää oli, että lapset saivat myönteisiä kokemuksia sekä mahdollisuuden olla ryhmässä koulutetun opettajan pedagogisessa ohjauksessa. (Salminen & Salminen 1986, 109.)

Hanna Rothmanin ohella myös Elisabeth Alander (1859–1940) oli yksi lastentarhatyön uranuurtajista Suomessa. He molemmat oivalsivat, että voidakseen antaa tukensa kodeille lastentarhan ja kotien suhteiden oli oltava luottamukselliset ja opettajan tuli olla enemmän perheen ystävä kuin neuvoja antava auktoriteetti. Alander korosti kotien tuntemisen ja yhteistyö tärkeyttä. Käyttöön otettiin kotikäynnit ja äitejä kutsuttiin lastentarhalle ns. äitienkokouksiin. Tarkoituksena oli luoda vuorovaikutussuhde ja antaa äideille tietoja ja keinoja lasten kasvatukseen. Yhteydet koteihin muodostuivat läheisiksi, ja samalla opittiin tuntemaan kotien huolet ja ilot. Monissa perheissä pelkoa aiheutti isän juoppous ja väkivaltaisuus. Näissäkin vaikeuksissa turvauduttiin usein lastentarhan apuun. (Hänninen & Valli 1986, 75–76.)

## 2.2 Lastentarhatyöstä yhteiskunnan ohjaamaan päivähoitoon

Suomalainen yhteiskunta on viimeisen runsaan sadan vuoden aikana käynyt läpi kehityksen, joka on syvällisesti vaikuttanut sen rakenteisiin. Nämä muutokset ovat monin eri tavoin heijastuneet myös perheiden elämään. Sotien jälkeinen jälleenrakentaminen ja palvelualojen kasvu vaativat entistä enemmän naisten työpanosta. Tavoitteena oli luoda yhtenäinen hyvinvoiva yhteiskunta. Kehitys edellytti yhteiskunnalta lainsäädännön uudistamista ja päivähoitojärjestelmän systemaattista kehittämistä sosiaalipoliittisin keinoin. Vielä 1960-luvun päivähoitoa voi kuvata hyvin sekavaksi. Palveluita järjestivät kunnat, järjestöt sekä yksityiset henkilöt. Yksityinen hoito ei kuulunut minkään valvonnan tai ohjauksen piiriin.

*Päivähoitolaki ja -asetus* (PhL 36/1973; PhA 239/1972) selkeyttivät kokonaisuutta ja loivat yhtenäisen kunnallisen päivähoitojärjestelmän. Laki yhdisti toisiinsa siihen saakka erillään toimineet seimet ja lastentarhat; muutoksen myötä niistä tuli päiväkoteja. Laissa muun muassa säädeltiin päivähoidon järjestämistä, hallintoa, toimintamuotoja, tavoitteita, toimintaympäristöä, erityistä tukea tarvitsevan lapsen kuntoutussuunnitelman laatimista sekä kasvatus- ja hoitohenkilökunnan määrää suhteesta lasten määrään. Päivähoitojärjestelmä merkitsi selkeää rajanvetoa ammattimaisen ja kotona tapahtuvan hoidon ja kasvatuksen välillä. Päivähoidosta muodostui osa sosiaalihuoltoon, kun uudesta sosiaalihuoltolaista (710/1982) tuli myös päivähoidon puitelaki. Liitos merkitsi päivähoidon sulauttamista osaksi laajaa sosiaalipalvelujärjestelmää ja samalla päivähoidon hallinnon ja suunnittelun autonomisuuden menettämistä. (Ruokolainen & Alila 2004, 16–19.)

Alkuaan kunnallinen päivähoito luotiin mahdollistamaan vanhempien työssäkäynti tai opiskelu. Lähtökohtana oli naisten pyrkimys yhdistää työelämä ja perhe. Lapsi ja perhe olivat ratkaisujen pääosassa, mutta silti kovin riippuvaisia yhteiskunnan luomista edellytyksistä. Vaikka päivähoito määriteltiin kaikille yhteiseksi sosiaalipalveluksi, vaikuttivat kunnallisen hoitopaikan saantiin vanhempien tulot sekä sosiaaliset ja kasvatukselliset perusteet. Paremmassa taloudellisessa asemassa olevien perheiden arvioitiin voivan rahoittaa päivähoitojärjestelyt itse.

Valintakriteerit päivähoitoon pysyivät varsin pitkään muuttumattomina, kunnes vuonna 1990 alle kolmivuotiaat saivat subjektiivisen päivähoito-oikeuden. Vuonna 1996 oikeus laajennettiin koskemaan kaikkia alle kouluikäisiä lapsia. Maksuton esiopetus toteutettiin vuonna 2000. Uudistukset vahvistivat varhaiskasvatuskäsitteen vakiintumista päivähoitokäsitteen rinnalla. Ajanjaksoa voidaan luonnehtia lisääntyneen varhaiskasvatustutkimuksen sekä päivähoidon sisällön ja koulutuksen kehittämisen ajaksi. Subjektiivisen päivähoito-oikeuden johdosta päivähoidon ensisijaisena tehtävänä ei enää nähty vanhempien työssäkäynnin mahdollistamista tai opiskelua, vaan entistä enemmän alettiin korostaa varhaiskasvatuksen merkitystä lapsen kehityksille ja oppimiselle sekä kaikkien lasten oikeutta laadukkaisiin varhaiskasvatuspalveluihin. Vanhemmat valitsevat lapselleen hoitomuodon perheen elämän ja arjen tarpeiden perusteella sekä lapsen yksilöllisten tarpeiden ja laadukkaan kasvatuksensa näkökulmasta. Varhaiskasvatus nähdään osana elinikäistä oppimista sekä pyrkimyksenä vahvistaa lapsen elämänhallintaa.

Vaikka lähes 40 vuotta sitten laadittua lakia ja asetusta lasten päivähoidosta on osittain uudistettu erityisesti 1980- ja 1990-luvulla, se on jäänyt auttamattomasti jälkeen yhteiskunnassamme tapahtuneesta kehityksestä ja on osaltaan haitannut myös varhaiskasvatuksen kehittämistyötä. Lain perusteellista uudistamista toivovat niin vanhemmat kuin varhaiskasvatuksen kaikki toimijat. Parhaillaan on meneillään päivähoitolain uudistamisen valmistelu sosiaali- ja terveysministeriössä. Päivähoitolaissa (1973) ei puhuta varhaiskasvatuksesta, joten lain kokonaisuudistamisen tärkeyttä puoltaa yksistään varhaiskasvatuskäsitteen selkeyttämisen ja yhtenäistämisen tarve. Mikäli lain nimi muuttuu varhaiskasvatuslaiksi, se kuvaa paremmin sitä lapsuuden osa-aluetta, johon lain ohjaus kohdistuu. Päivähoitoinstituution polku on siis viitoittunut vähitellen, ja samoin sen ohjaus on muotoutunut ajan saatossa. Resurssien ja taloudellisen tuen ohella valtio on ohjannut lasten päivähoitoa normein, erilaisten lakien ja säädösten sekä informaatio-ohjauksen avulla.

### 2.3 Kasvatuksen ammatillistuminen

Kansanlastentarhojen aloittama vapaaehtoisen hoivan ja kasvatuksen tarjoaminen köyhille lapsille sekä sen myötä työssä käyvien äitien auttaminen ja vanhemmuuden tukeminen voidaan nähdä kumppanuuteen pyrkivänä yhteistoimintana. Myöhemmin lastentarhatyön muuttuminen yhteiskunnan ylläpitämäksi ja valvomaksi palveluksi muutti myös kasvattajien roolia ammatillisuutta ja asiantuntijuutta korostavaksi. ”Lastentarhan tädeistä” tuli viranomaisia, ja yhteistyötä alkoi leimata etäisyys ja virallisuus. Alussa raja ja vastuunjako päiväkodin ja kodin välillä oli varsin selkeä. Yleisesti katsottiin, että varhaiskasvattajalla on hallussaan asiantuntijatieto ja sen perusteella auktoriteettiasema vanhempiin nähden. Vanhempien ei odotettu puuttuvan päiväkotikasvatukseen, eikä päiväkotia puuttunut kotien kasvatukseen. Vielä 1970- ja 1980-luvulla ajateltiin, että työntekijä voi asiantuntijana arvioida asiakkaan tarpeita ja tilannetta paremmin, kuin tämä itse kykeni tekemään. Kasvatuskeskustelukäytäntö ei tuolloin ollut vakiintunut yhteistyömuoto, ja vanhempien tilaisuudet olivat enimmäkseen tiedottavia, vanhemmuutta ohjaavia tai yhteisiä päiväkodin juhlia. Vuorovaikutus oli niissä usein yksisuuntaista, ja vanhemmat varmaankin tunsivat itsensä kasvattajina maallikoiksi, kun taas varhaiskasvattajat kokivat vanhempien taholta asiantuntijuutensa arvostusta. Nämä käsitykset ammatillisuuden ”ylivallasta” ovat juurtuneet syvälle sekä vanhempien että työntekijöidenkin alitajuntaan. Yhä edelleen ne tulevat, osin tiedostamattamme, esiin arjen tilanteissa tai keskusteluissa. Subjektiivinen päivähoito-oikeus ja yleinen kansalaisten osallistumiseen kannustava asennoituminen ovat muuttaneet kasvattajarooleja ja edistäneet yhteistyön kehittymistä kumppanuuden suuntaan. Vanhemmat tiedostavat asiakkuutensa tuomat oikeutensa ja esittävät avoimesti toiveitaan ja näkemyksiään lapsensa hoidosta ja kasvatuksesta. Näissä tilanteissa on ammatillisesti haastavaa miettiä päiväkotitoiminnan muuttamista vanhempien toiveita vastaavaksi. Perinteisestihän vanhempia on hienovaraisesti ohjattu muuttamaan toimintaansa päiväkodin toiminnan sujumisen edellyttämällä tavalla. Päivittäiset vanhempien kohtaamiset sekä vasukeskustelut lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen yksilöllisestä järjestämisestä hänen tarpeidensa ja toiveidensa mukaisesti edellyttävät varhaiskasvattajilta tasavertaiseen asiantuntija-asemaan orientoitumista ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Hienotunteisuutta ja vuorovaikutustaitoja tarvitaan erityisesti tilanteissa, joissa käsitellään lapsen käytökseen, kehitykseen tai oppimiseen liittyviä huolia tai perheen sisäisiä huolen aiheita..

Näissä tilanteissa tarvitaan oman alan asiantuntijatiedon lisäksi verkosto-osaamista.

Yhä useampi vanhempi haluaa yhdessä lapsensa kanssa tutustua ja seurata päiväkotiryhmän toimintaa päivähoidon aloitusvaiheessa. Tämä edellyttää työntekijöiltä uudenlaista asennoitumista, niin että he näkevät tilanteen molemminpuolisena mahdollisuutena keskinäiseen tutustumiseen ja pohjan luomiseen alkavalle kasvatuskumppanuudelle.

Tämän päivän vanhemmilla on myös omakohtaisia päiväkotikokemuksia, jotka osaltaan vaikuttavat heidän käsityksiinsä ja toiveisiinsa päivähoidon sisällöstä ja laadusta. Vanhemmat ovat kiinnostuneita turvallisuuden toteutumisesta sekä lapsille tarjottavasta toiminnasta, joten heille suunnattua tiedottamista on lisätty. Useimmissa päiväkodeissa ovat vanhempia varten käytössä kotisivut, kuukausitiedotteet ja viikko-ohjelma. Avoimuus ja toiminnan läpinäkyvyys lisäävät kumppanuussuhteen luottamusta ja vanhempien turvallisuuden tunnetta.

## **2.4 Muuttuneet perheet ja kasvatuskulttuurin muutos**

Maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa perheenjäsenillä oli varsin rajallinen elinpiiri: perhe, suku ja kyläyhteisö olivat turvan antajia ja elämän jäsentäjiä. Yhteiskunnan modernisoitumisen johdosta perheenjäsenet ovat integroituneet erilaisiin organisaatioihin. Suuri osa ajasta vietetään kodin ulkopuolella työssä, päivähoidossa, koulussa ja harrastuksissa. Tämän vuoksi perhe-elämästä on tullut osa-aikaista. Valtaosa perheistä on kahden sukupolven ydinperheitä. Sen sijaan useamman sukupolven suurperheet ovat harvinaisia. Toisaalta lisääntyneiden avioerojen ja uusperheiden myötä perhepiirit ovat laajentumassa uudelleen ja uudella tavalla. Muuttunutta perhettä kuvaa yksityistyminen ja monimuotoistuminen.

Kussakin kulttuurissa vallitsee aina jonkinlainen käsitys siitä, miten aikuisten ja lasten tulee käyttäytyä toisiaan kohtaan. Alanen (2001) nimittää tätä käsitystä sukupolvisopimukseksi, jonka osapuolet ”tietävät ja tunnistavat”, vaikka sopimusta ei ole kirjattu. Varhaiskasvatuksen vuorovaikutussuhteissa sukupolven merkitys on läsnä myös vanhempien ja ammattilaisten kohtaamisissa (Karila, Alasuutari, M., Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 54).

Kasvatuskulttuurin muutokseen on vaikuttanut osaltaan se, että usko asiantuntijatiedon ylivaltaan on horjunut, epävarmuus sekä vaihtoehtojen moninaisuus on lisääntynyt ja perinteiden merkitys on vähentynyt. Muutokset korostavat ihmisen sisältäpäin ohjautumisen tärkeyttä ja oikeutusta. (Peavy 2000, 14–16.) Yksilöllisyyden huomioon ottamisesta on tullut ideologia ja toimintaa ohjaava periaate, joka koskee myös kasvatusta. Suomalainen kasvatuskulttuuri on muuttunut tottelevaisuus- ja kuuliaisuuskulttuurista keskustelu- ja neuvottelukulttuuriksi, jossa aikuinen kääntyy lapsen puoleen kuunnellen ja kysellen. (Korhonen 2006, 51.) Nykyiseen sukupolvisopimukseen sisältyy ajatus, että lasta on vähintäänkin kuunneltava häntä koskevissa asioissa. Lapsuuden instituutioissa myös lapsi on vakiintunut asiakkaaksi, jonka tarpeita ja toiveita pyritään kunnioittamaan (ks. Vasu 2003). Auktoriteettisuhteiden tilalle on tullut vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteita, ja kasvattamisen sijaan puhutaan vanhemmuudesta (Karila ym. 2006, 55).

Asiakaskeskeisyydestä alettiin puhua 1980-luvulla ammatillisella kentällä, politiikassa, tutkimuksessa, lainsäädännössä ja itse asiakkaiden keskuudessa (Alasuutari, M. 2003, 29). Tämän päivän hallintokulttuuri korostaa asiakkaan äänen kuulemista, omaa asiantuntemusta ja vaikutusmahdollisuuksia. Muutos on nähtävissä erityisesti sosiaali- ja terveysalalla (Karila 2005, 287). Asiakas voi muuttaa asiantuntijuutta ja tuottaa työhön uutta ymmärrystä ja teoriaa. Vastavuoroisuus asiakastyössä muuttaa ammattiauttajan asiakkaan kumppaniksi, ei vain auttajaksi. (Peltomäki, Harjumäki & Husman 2002, 81.) Päivähoidon asiakaskeskeisyyden rinnalle Puroila (2004, 12) nostaa osallisuuden, kasvatuksellisen kumppanuuden ja perhelähtöisen ammatillisuuden.

Varhaiskasvatuksen perusta luodaan kotona, mutta lapsen elämänpiirin laajetessa kodin ulkopuolelle julkisesta varhaiskasvatuksesta muodostuu tärkeä lapsiperheiden peruspalvelu. Se on osa elinikäistä oppimista, ja varhaiskasvatuksella pyritään vahvistamaan lasten elämänhallintaa. Julkinen varhaiskasvatus on yhteiskunnan järjestämä tai valvoma alle oppivelvollisuusikäisten lasten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus. Sen piiriin sisällytetään myös ne oppivelvollisuusikäiset, jotka käyttävät varhaiskasvatuspalveluja. Varhaiskasvatus on perusopetuksen tavoin kaikkien lasten kansalaisoikeus (Alila & Kronqvist 2008, 29).

### 3 KASVATUSKUMPPANUUS

Kasvatuskumppanuus on käsitteenä varsin tuore ja hakee vielä vakiintumistaan varhaiskasvatuksen kasvatuskäytännöissä. Käsitteen avautumattomuudesta on osoituksena se, että usein kasvatuskumppanuus yksioikoisesti mielletään sisällöltään vanhempien ja päiväkodin välisen yhteistyön synonyymiksi. Karila (2003, 59) näkee sekä yhteistyön että kumppanuuden käsitteiden kummankin kuvaavan yhteistyötä, mutta ne ilmentävät eri tavoin yhteistyön luonnetta, osapuolten asemaa ja valtaa. Kasvatuskumppanuuden erona aikaisempaan yhteistyöhön voidaan pitää kohteen muuttumista vanhempien tukemisesta vanhemmuutta ja kotikasvatusta korostavaksi. Yhteistyötä tehdään, jotta kumppanuus toteutuisi. Kasvatuskumppanuus voidaan nähdä monitasoisena prosessina, jossa liikutaan sekä lapsen ihmissuhteiden tasolla että lapsi- ja perhepalvelujen käytäntöjen muuttamisen tasolla.

Tässä luvussa esittelen kasvatuskumppanuuden määritelmiä, sisältöä ja kasvatuskumppanuuden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Lähtökohtana ovat *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2003/2005) sekä kirjallisuudesta ja omasta kasvattajantyöstä nousevat näkemykset. Varhaiskasvatussuunnitelmaa ja kasvatuskumppanuutta toteuttavat päiväkodeissa kasvatustasossa olevat työntekijät, joilta erilaisen koulutustaustan vuoksi puuttuu yhtenäinen ammattinimike ja joista käytän varhaiskasvattaja tai henkilöstö -nimikettä.

#### 3.1 Yhteistyöstä kasvatuskumppanuuteen

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö määritellään *päivähoitolaissa* (1973/36) sekä *päivähoitolain lisäyksessä* (1983/ 304). Niiden mukaan päivähoidon tehtävä on tukea koteja kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lasten persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Tekstissä ei kuitenkaan tarkemmin konkretisoida päiväkodin lakisääteistä tehtävää lapsen kotikasvatuksen tukemisessa. Kodin ja päivähoidon kesken on aina tehty yhteistyötä.



Yhteistyö on kuitenkin muuttanut muotoaan vuosikymmenten aikana, ja kuten edellisessä pääluvussa esitin, yhteistyön painottuminen kumppanuuteen on vaihdellut kasvatussuuntausten myötä. Suomalaisessa yhteiskunnassa päivähoiton perustehtävää tulkitaan joko korostaen lasta tai perhettä. Lasta korostavassa tulkinnassa työn ensisijainen ja ainoa kohde on lapsi. Siinä arvostetaan hyviä suhteita vanhempiin, mutta vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ei nähdä oleellisena osana varhaiskasvatusta. Perhettä korostavassa perhelähtöisessä työssä lapsi nähdään kiinteänä osana perhettä, ja näin varhaiskasvatustyön tulee kohdistua koko perheeseen. Kun ammatillisessa kasvatuksessa huomioidaan koko lapsen kasvukonteksti, lisääntyy myös kasvatuksen vaikuttavuus. (Puroila 2004, 14.)

Lapsen kehityksen jatkuvuuden luonne vaatii jatkuvuutta myös lapsen kasvuympäristöltä. Käytännön kasvatustyössä jatkuvuus tarkoittaa samansuuntaisuutta ja johdonmukaisuutta kasvatusten menetelmissä kotona ja päivähoitossa. Lapsen kehitystä tuetaan yhteisesti sovittujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Päivähoiton antama tuki lapselle sisältää turvallisuuden ja perusvalmiuksien antamisen hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Jotta päivähoitokasvatus voidaan toteuttaa lapsen kehitystä tukien, lapsesta tarvitaan kokonaisvaltaista tietoa sekä kotiympäristöstä että päiväkodista. Huttunen (1989) katsoo, että parhaimmillaan kodin ja päivähoiton yhteistyö parantaa päivähoiton laatua vanhemmilta saatujen toivomusten, näkemysten ja palautteen perusteella sekä tukee vanhempia heidän kasvattajaroolissaan ja parantaa lapsen elämän laatua ja kehitystä.

Päivähoito elää vahvaa murroskautta perhe-elämän muutosten, kasvatuksen sisällöllisen uudistumisen ja kiristyneen kuntatalouden johdosta, mikä tekee kasvattajien työn yhä haasteellisemmaksi. Siksi yhteistyö vanhempien kanssa on nostettu viime vuosina entistä enemmän tarkastelun kohteeksi. On koettu tarpeelliseksi kehittää yhteistyötä vastaamaan paremmin yhteiskunnan muutoksia ja perheiden tarpeita sekä haluttu muuttaa yhteistyön suuntaa vanhempien tukemisesta vanhemmuuden tukemiseen ja osallisuuteen. Pohja yhteistyön uudistamiselle on löytynyt kasvatuksellisen kumppanuuden ajatuksesta. Ensi kerran kasvatuskumppanuus määriteltiin yhteistyötä kuvaavana käsitteenä valtioneuvoston periaatepäätöksenä Varhaiskasvatuksen linjauksissa (2002).

Varsinaisesti se otettiin käyttöön varhaiskasvatuksen sisältöä ohjaavissa *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2003 ja 2005). Lasten ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu on vanhemmilla, ja yhteiskunnan varhaiskasvatuspalvelut tukevat kotien kasvatustehtävää (*Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset* 2002). Kasvatuskumppanuus lähtee lapsen tarpeista, ja varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaa lapsen edun ja oikeuksien toteutuminen. Tämä tehtävä voi toteutua vain kasvatusyhteistyössä vanhempien kanssa. Yhteistyö on tällöin parhaimmillaan perheiden voimavarojen ja päivähoidon voimavarojen yhteen saattamista. Kumppanuudessa työntekijä asettuu vanhemman rinnalle. Toimivalla kumppanuudella on myönteinen merkitys vanhempien kasvatuskokemuksiin ja tietoisuuteen. (Vasu 2005, 29.)

### **3.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kasvatuskumppanuutta määrittelemässä**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjana toimivat valtioneuvoston periaatepäätöksenä hyväksymät varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset (2002). Ne sisältävät yhteiskunnan järjestämän ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopisteet. Näiden perusteiden tavoitteena on edistää varhaiskasvatusta yhdenvertaisesti koko maassa sekä ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi yhdenmukaistamalla toimintaa Suomen päivähoitossa. Tavoitteisiin kuuluvat myös varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisen tietoisuuden lisääminen, vanhempien osallisuuden vahvistaminen ja yhteistyön kehittäminen eri palvelujen kesken. (Vasu 2003, 5.) Kuntien tehtävä on organisoida varhaiskasvatuspalvelut perheitä parhaiten palvelevalla tavalla. Kunnat arvioivat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta oman kuntansa varhaiskasvatuspalvelujen toteutumisen ja konkretisoivat omassa kuntakohtaisessa suunnitelmassaan varhaiskasvatuksen sisällöt ja toimintatavat. Näiden pohjalta puolestaan kukin päiväkotitoimi laatii oman yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelmansa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ymmärtämisessä on keskeistä nähdä perusteet puitteiksi, joista keskustellaan ja jotka kunnissa ja yksiköissä täsmennetään yhteisesti sovituihin käytännöihin ja toimintaperiaatteisiin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 29) kasvatuskumppanuus määritellään vanhempien ja henkilöstön tietoiseksi sitoutumiseksi toimimaan yhdessä lapsen kasvun,

kehityksen ja oppimisen prosessin tukemisessa. Henkilöstöltä se edellyttää yhteisesti sovittuihin arvoihin ja toimintatapoihin sitoutumista sekä oman kasvatustoiminnan taustalla olevien arvojen ja eettisten periaatteiden tiedostamista. Sitoutuminen ei tapahdu hetkessä, vaan se on aikaa vaativa syvenevä prosessi. Karila (2005, 285) näkee kasvatuskumppanuuden välineenä, jolla vanhemmat ja päivähoitohenkilöstö yhteistyössä voivat tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Kasvatuskumppanuus edellyttää osapuolten keskinäistä luottamusta, tasavertaisuutta, toisen kunnioittamista, kuulemista ja dialogista vuorovaikutusta. Kunnioitus ilmenee lasta, perhettä ja vanhempia arvostavina ajatuksina ja tekoina. Kumppanuudessa yhdistyvät lapselle kahden tärkeän tahon, vanhempien ja varhaiskasvattajien, lasta koskevat tiedot ja kokemukset. Yhdessä nämä tiedot luovat parhaat edellytykset lapsen hyvinvoinnin turvaamiselle. Vanhemmilla on lapsensa ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu sekä oman lapsensa tuntemus. Henkilöstöllä on koulutuksen tuoma ammatillinen tieto ja osaaminen sekä vastuu kasvatuskumppanuuden ja tasavertaisen yhteistyön edellytysten luomisessa ja vaalimisessa. (Vasu, 2003, 29.) Jaetussa kasvatustehtävässä varhaiskasvattajan on siirryttävä yksipuolisesta asiantuntijuudesta samanarvoiseen vuoropuheluun sekä vanhempien osallisuuteen. Yksittäisten tapahtumien asemesta toiminta on käsitettävä jatkuvaksi yhteiseksi kasvatustehtäväksi. Kasvatuskumppanuuden kautta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä rakentuu lapsen kannalta mielekkääksi kokonaisuudeksi (Vasu 2003, 9). Tämä edellyttää vanhempien ja henkilöstön kasvatustalkuista arvoista ja näkemyksistä sekä vanhempien että kasvattajayhteisön vastuista. Vanhemmilla on oltava mahdollisuus vaikuttaa päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman sisältöön ja arvioida suunnitelmaa. Sitä tulee myös tarvittaessa muokata vanhempien, lasten ja henkilökunnan arvioinnin pohjalta.

Toteutuakseen kasvatuskumppanuus vaatii yhteiseen kasvatustehtävään asennoitumisen lisäksi konkreettisesta organisoinnista sopimista molemmille osapuolille käyväällä tavalla. Henkilöstöllä on ensisijainen vastuu sisällyttää kasvatuskumppanuus perhekohtaisesti luontevaksi osaksi lapsen varhaiskasvatusta. Vanhemmat tarvitsevat mahdollisuuksia keskustella omasta lapsestaan koko kasvattajayhteisön kanssa sekä tilaisuuksia tutustua ja käydä kasvatustalkuista muiden vanhempien kanssa.

Tavoitteena on edistää vanhempien osallisuutta, vertaistukea ja keskinäisen yhteistyön muotoja. (Vasu 2003, 29–30.) Kaskela ja Kekkonen (2006) määrittävät kasvatuskumppanuuden osaksi palvelujen kulttuurista muutosta, jossa asiakkaan, siis lapsen ja vanhempien, ääntä kuullaan ja heidän kohtaamistaan vahvistetaan.

Jokaisen lapsen ja hänen vanhempansa oikeus on saada vertaistukea sekä tulla tasavertaisesti kuulluksi ja osallistua varhaiskasvatuksen sisällön suunnitteluun ja laadun kehittämiseen omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan käsin. Vakiintunut käytäntö on keskustella lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisen yhteydessä kaikkien lasten vanhempien kanssa, mutta edelleenkin kasvatuskumppanuus puheena ja toimintana on vielä liikaa ongelmapainotteista. Mikäli kuitenkin henkilöstö havaitsee lapsen kasvuun, kehitykseen tai oppimiseen liittyviä huolia, kuuluu sen vastuulle keskusteleminen niistä vanhempien kanssa.

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (2003, 31) tähdennetäänkin, että erityisesti ongelmatilanteissa lapsen vanhempien ja henkilöstön väliselle yhteistyösuhteelle tulisi luoda kasvatuskumppanuuden ilmapiiri. Yhtenä tavoitteena on tunnistaa herkästi ja mahdollisimman varhain lapsen mahdollinen tuen tarve ja luoda yhteistyössä vanhempien kanssa yhteinen toimintasuunnitelma lapsen tukemiseksi.

Myös päivähoitolaissa taataan varhaisvuosien erityistuki lapselle. Mikäli lapsi sellaista tarvitsee, laaditaan hänelle kuntoutussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien sekä tarpeen mukaan kunnan muun sosiaalihuollon, terveydenhuollon sekä koulutoimen kanssa (36/1973, §7a). Vanhemmille on jo vuosia tarjoutunut päivähoiton yhteydessä moniammatillista asiantuntija-apua lapsen kasvun, kehityksen tai oppimisen liittyvissä asioissa. Keskustelut käydään verkostopalavereissa lapsen päivähoiton aikana. Näihin keskusteluihin vanhemmat tuovat ensisijaisen arvokasta tietoa lapsestaan ja ovat tasavertaisia asiantuntijoita muiden asiantuntijoiden joukossa. Kokemukset osoittavat, että vanhempien kyky ottaa vastaan neuvoja tai tukea lapsen tai jopa koko perheen vaikeuksissa on matalampi päivähoiton kautta kuin muiden yhteiskunnan palvelujen kautta. Mikäli vanhemmat ovat huolissaan lapsensa kehityksestä tai käyttäytymisestä, heidän on luonnollisempaa ja helpompaa keskustella juuri sen aikuisen kanssa, joka on päivittäin tavannut lasta. (Sinkkonen 2002, 235.)

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten inklusiivisen kasvatustoiminnan idea on se, että peruspalvelut ja niissä toteutettava kasvatustapahtuu yhdessä muun vertaisryhmän kanssa. Vanhemmat tarvitsevat tukea ja kaiken mahdollisen tiedon mietittäessä sopivia ratkaisuja autettaessa lasta selviytymään päiväkodissa tai siirtymävaiheessa kouluun. Tällaisia ratkaisuja ovat esimerkiksi oman avustajan saaminen lapselle, sopivan koulumuodon valitseminen, pienryhmään tai pienluokkaan sijoittaminen taikka koulukäynnin aloittamisen lykkääminen. Tällöin merkitykselliseksi muodostuu rajat ylittävä, moniammatillinen yhteistyö, jotta turvataan kasvatuksellinen ja kuntoutuksellinen jatkuvuus lapsen ja perheen siirtyessä uuteen toimintaympäristöön. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 109.)

### **3.3 Kasvatuskumppanuus on lapsen etu**

Nykyiseen lapsen aseman muotoutumiseen vaikuttavat vallitseva lapsikäsitys ja ajatus lapsen edusta. Myös arvot, kasvatuskäsitykset, kasvatusilmapiiri sekä kasvatussuhteen oikeudenmukaisuus liitetään hyvään lapsuuteen. Ihmisen omaksumilla arvoilla on tärkeä toimintaa ohjaava rooli. Arvojen muotoutumiseen vaikuttavat kokemukset, emootiot sekä vallalla olevat käsitykset. Ne eivät ole irrallisia, vaan muotoutuvat ympäröivän yhteiskunnan arvojen ja kulttuurin mukaisesti. Kasvatus ja opetus perustuvat aina joihinkin arvoihin. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 139.) Kun on kyse vanhempien ja varhaiskasvattajien jaetusta kasvatustehtävästä, pohjautuu kasvatus myös jaettuun arvopohjaan.

Konstruktivistinen kasvatusteoria perustuu ajatukseen, että tieto rakentuu yksilön omista lähtökohdista, ja oppija on oman oppimisensa subjekti. Aikuisen tehtävänä ei ole tarjota lapselle valmiiksi rakennettuja oppimiskokemuksia, vaan antaa tilaa lapsen oman oppimisprosessin muotoutumiselle. Oppimisprosessin säätelijä on lapsi itse, ei kasvattaja. Tämä on keskeinen varhaiskasvatuksen käytännön toimintaa ohjaava näkökulma. Lapsessa itsessään on kaikki kasvuedellytykset, ja kasvattaja pyrkii oikeilla valinnoilla ja tuella ohjaamaan lapsen oppimista oikeaan ja suotuisaan suuntaan. (Hujala, Parrila-Haapakoski, Nivala & Puroila 1998, 56.) Nämä valinnat ja kasvatuksellinen tuki koskevat lapsen koko kasvuympäristöä.

Tämän päivän lapsikäsitys näkee lapsen leikkivänä, uteliaana, aktiivisena toimijana ja yksilönä, jolla on oma fyysinen ja psyykkinen rakenteensa sekä yksilöllinen linjansa. Näin lapsen kehitys on lähtökohdiltaan sisäsyntyistä ja hänestä itsestään lähtevää. (Karila & Nummenmaa 2006, 73.)

Vanha kehityopsykologinen näkökulma lapsesta joksikin tulevana on saanut väistyä. Nykyään lapsi nähdään jonakin olevana tässä hetkessä. Tätä ajatusta tukee lapsilähtöisyys, joka on vakiintunut kasvatusarvo varhaiskasvatuksessa. Siinä tärkeitä ja keskeisiä tavoitteita ovat yksilön tunne-elämän, itsetunnon, omatoimisuuden ja sosiaalisuuden kehittyminen. Lapsilähtöisen toiminnan suunnittelu lähtee lasten tarpeista sekä yksilöllisyyden ja tasa-arvon kunnioittamisesta.

Sosiokulttuurisen teorian piirissä sekä oppimisen sisällöt että korkeampien psyykkisten toimintojen muoto määrittyvät sen kulttuurin ja kielen mukaan, jonka vaikutuspiirissä lapsi elää. Kuitenkin on otettava huomioon kulttuurin muuttuva luonne. Ihminen itse, myös lapsi, konstruoi oppimaansa, ja näin kulttuurikin uudistuu. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa oletetaan, että kehityksen sosiaalinen konteksti muuttuu eri ikävaiheissa. Lapsi muuttuu ja samalla häntä ympäröivien aikuisten välinen vuorovaikutus muuttuu erilaiseksi. Esimerkiksi lapsen kehittyessä häneltä aletaan odottaa erilaista käyttäytymistä ja erilaisia taitoja.

Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksen (ratifioitu Suomessa 1991) tunnustaminen on edistänyt lapsen subjektiuden korostumista ja perheiden demokratisoitumiskehitystä. (Tiilikka 2005, 134.) Lapsen asema ja etu pohjautuvat ihmisoikeusajatteluun. Esille nousevat erityisesti ihmisarvo, koskemattomuus, oikeudenmukaisuus ja itsemääräämisoikeus. Nykyisen perusoikeusajattelun mukaan taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset perusoikeudet ovat niin lasten kuin aikuistenkin oikeuksia, ja julkinen valta on velvollinen ne turvaamaan. (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2008, 31.)

Lapsen itsemääräämisoikeus toteutuu, kun hän kokee olevansa osallisena oman elämänsä hallintaan ja sitä koskevaan päätöksentekoon ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Vastuu lapsen edun ja oikeuksien toteutumisesta sekä tarpeista huolehtimisesta on sekä vanhemmilla että päivähoiton henkilökunnalla. (Tiilikka 2005, 135; Vasu 2003, 10.)

### 3.4 Kasvatuskumppanuus toteutuu vuorovaikutuksessa

Kasvatuksellinen vuorovaikutus muodostaa eräänlaisen rajapinnan, jossa kohtaavat julkisen kasvatuksen ja perheen lasta, lapsuutta ja kasvatusta koskevat ajattelutavat ja käytännöt. Laajemmin näitä määrittävät yleisemmin kulttuurissa vallitsevat kasvatuskäsitykset. Jotta päiväkodin toiminta olisi lapselle merkityksellistä ja lapsen kehitystason huomioon ottavaa sekä vanhempien kasvatuskäsityksiä tukevaa, on keskinäisen vuorovaikutuksen oltava tasavertaisen avointa. Vuorovaikutuksessa vanhemmat ja ammattilaiset eivät ole vain ryhmänsä edustajia vaan aina myös yksilöitä. Sen vuoksi vuorovaikutustilanteissa on läsnä jokaisen yksilöhistoriallisia kokemuksia. (Karila & Nummenmaa 2006, 49.) Onnistuneessa kumppanuudessa työntekijän ja vanhemman välistä vuorovaikutusta Karila ja Nummenmaa (2006, 69) luonnehtivat ongelmalähtöisyyden sijasta kannattelevaksi ja ratkaisukeskeiseksi. Perheiden arjen kannalta kohtaamisissa luodaan parhaimmillaan sellaista välittämisen kulttuuria, jossa jokaisella on tilaa tuoda esiin sekä huolen että ilon aiheet. Vastavuoroisuuden ilmapiirissä ei vanhempien tarvitse sinnitellä ja peitellä väsymystä, epäilyksiään ja neuvottomuuttaan. Kun lapsi huomaa hänelle tärkeiden aikuisten pohtivan kasvatustilanteita antaen toisilleen tukea, kokee hän olevansa tärkeä ja hänestä välitettävän. Moni asia vaikuttaa kasvatuskumppanuuden rakentumiseen ja siihen, kuinka syvälliseksi se muodostuu. Kumppanuudessa on olennaista tarkastella vanhempi-lapsi-suhteen ohella myös sitä vuorovaikutusta, joka syntyy lapsen ja kasvattajan sekä hoito- ja kasvatusyhteisön kesken. Varhaiskasvatuksen ymmärtäminen perheiden ja päivähoidon yhteiseksi, tuo päivähoitoon uudenlaisen palvelukulttuurin. Siinä työntekijä asettuu vanhemman rinnalle luodakseen vanhemmalle kokemuksen siitä, että henkilöstö toimii lasta koskevissa asioissa yhteisymmärryksessä vanhempien kanssa. Vanhemmat ja varhaiskasvattajat jakavat tietojään, taitojaan, näkemyksiään, osaamistaan ja ymmärrystään lapsen parhaasta yhteisesti puhuen, neuvotellen ja sopien. Lähtökohtana on, että vanhemmat ovat vastuussa kotona ja perhepiirissä tapahtuvasta hoidosta sekä kasvatuksesta ja varhaiskasvattajat siitä ajasta, jonka lapsi viettää päivähoidossa. Hoito- ja kasvatuskäytännöt siirtyvät joko suoraan tai epäsuorasti kasvuympäristöstä toiseen. (Kaskela & Kekkonen 2006, 18–19.) Avoin vuoropuhelu auttaa jakamaan arjen hoito- ja kasvatusvastuuta, ja vanhempi voi lapsestaan erossa ollessaan jakaa lapsen päivän kokemuksia sekä

tuntea olonsa turvalliseksi, kun tietää, että lapsen tarpeet ja toiveet tulevat kuulluksi, nähdyksi, vastaanotetuksi ja jaetuksi.

### **3.4.1 Kommunikaatio on vuorovaikutuksen taitolaji**

Kommunikaatio ihmisten välillä on sekä tiedon välittämistä että ihmissuhdeprosessia. Kommunikaatiotapahtuma jakautuu sanalliseen ja sanattomaan tasoon. Sanallinen taso edustaa vain pientä osaa ihmisten välisestä kommunikaatiosta. Sanojen merkitys ei ole sama kaikille, vaan se vaihtelee jopa saman kielen ja kulttuurin piirissä. Sanallisen viestinnän selkeyteen ja yksiselitteisyyteen on tärkeä kiinnittää huomiota, sillä vastaanottaja saattaa tulkita viestin hyvin eri tavalla kuin lähettäjä. Ihmisen kyky ilmaista itseään verbaalisesti vaihtelee suuresti, varsinkin jos on kyse tunteista ja käsitteellisellä tasolla olevista asioista. Vastaanottajan antamasta palautteesta voi tehdä päätelmiä siitä, onko hän tulkinnut viestin sisällön juuri lähettäjän toivomalla tavalla. (Ojala & Uutela 1993, 76.)

Katseilla, ilmeillä, eleillä ja muilla kehon liikkeillä välitetään sanatonta eli nonverbaalista viestintää. Ne ilmentävät enimmäkseen mielialaa, tunteita, asenteita ja aikomuksia ja ovat usein tiedostamattomia. Jos sanallinen ja sanaton viesti eivät ole sopusoinnussa, herättää se epäluottamusta ja aiheuttaa vastaanottajalle tulkintavaikeuksia. Kun päiväkotitarkoituksellisesti pyrkii tasavertaiseen kumppanuuteen vanhempien kanssa, on myös kommunikoinnin viestittävä tätä ajatusta vanhemmille. Sen täytyy välittyä niin verbaalisen kuin nonverbaalisen viestinnän kautta. (Keyser 2001, 45.)

Viestiä, jossa lähettäjä sanoo vain osan ajatuksesta, kutsutaan vaillinaiseksi viestiksi. Siinä puhuja olettaa vastaanottajan ajattelevan samaa asiaa ja samalla tavalla kuin hän itse.

Väärin ymmärtämisen ja väärin tulkitsemisen mahdollisuuden voi välttää kiinnittämällä huomiota omaan tapaansa kommunikoida. Kun pyritään todelliseen kaksisuuntaiseen kommunikaatioon, täytyy tietoisesti karttaa vaillinaisia tai kätkeytyjä viestejä. Suora, asiallinen ja ystävällinen kommunikaatio parantaa viestien oikeaa ymmärtämistä ja tulkitsemista. (Ojala & Uutela 1993, 79–82.)



Vuorovaikutus vanhempien kanssa tapahtuu pitkälti keskinäisen kommunikaation, yleensä keskustelun välityksellä. Kyky kommunikoida, vastaanottaa ja lähettää viestejä, on varsin erilainen eri ihmisillä. Päivähoidon henkilöstöltä se edellyttää oman kommunikointikyvyn jatkuvaa arviointia ja kehittämistä, riskinottoa sekä omien ja vanhempien vastareaktioiden ennakoimista ja tunnistamista. Pitää olla joustava ja pyrkiä avoimin mielin ymmärtämään asiaa toisen näkökulmasta. (Lynch 1999, 48.) Kommunikaation sujumisen ja ylläpitämisen vastuu on varhaiskasvattajille suuri ammatillinen haaste.

Keskeistä kommunikoinnissa on, miten puhutaan ja miten kuunnellaan. Kuuntelu on tärkeä työväline niin ongelmien ratkaisussa kuin yhteistyön edistämisessä. Kun vanhemmat huomaavat, että heitä kuunnellaan, he rohkaistuvat kertomaan asioista enemmän ja keskustelu muodostuu syvällisemmäksi. Kaikki, mitä ja miten puhumme lapsesta vanhemmille, koskettaa heidän vanhemmuuttaan. Negatiivinen palaute lapsen käyttäytymisestä syyllistää vanhempia, kun taas sama asia rakentavasti ilmaistuna auttaa yhdessä ratkaisemaan ongelmaa. On myös vältettävä ammattikieltä ja löydettävä ymmärrettävä tapa ilmaista asioita sekä rohkaistava vanhempia kysymään ja esittämään mielipiteitään. Keyser muistuttaa, että vanhemmilta vaaditaan suunnattomasti rohkeutta tuoda keskusteluun niin kehittäviä kuin ongelmallisia asioita (Keyser 2001, 45–47; Ojala & Uutela 1993, 85).

### **3.4.2 Dialogisuus on väylä yhteiseen ymmärrykseen**

Henkilöstön tehtävänä on liittää kasvatuskumppanuus luontevaksi osaksi lapsen varhaiskasvatusta ottamalla vastuun kumppanuuden mahdollisuuksien luomisesta ja ylläpitämisestä sekä osapuolten tutustumisesta toisiinsa. Prosessi syntyy vain työntekijän tietoisien toiminnan tuloksena ja syvenee vähitellen henkilöstön ja vanhempien välisessä dialogissa. Dialogi määritellään taidoksi ajatella, puhua ja toimia yhdessä. Yhdessä ajattelun taito merkitsee, että yksilön ottama kanta asioihin ei ole lopullinen, vaan askel kohti lopputulosta. Dialogi ei merkitse samanmielisyyttä vaan kykyä käsitellä erilaisia näkökulmia ja synnyttää niistä yhteistä ymmärrystä. Isaacs jakaa dialogin keskeisimmät osa-alueet kuunteluun, kunnioitukseen, odottamiseen ja suoraan puheeseen. Dialogisuus on väylä yhteiseen kehittymiseen, siinä jokainen osallistuja on aktiivinen ja hänellä on yhtäläinen oikeus ja arvo osallistua keskusteluun. Dialogisessa kasvatusilmapiirissä on tärkeää luoda työntekijöiden ja vanhempien välille hyvä keskusteluilmapiiri. (Isaacs 2001,

39–40.) Siinä osallistuja on aktiivinen ja hänellä on yhtäläinen oikeus ja arvo osallistua keskusteluun. Dialogisuus synnyttää avointa, toista kunnioittavaa vuorovaikutusta. Aarnio ja Enqvist (2002, 15) näkevät vuorovaikutuksen ihmisen ja maailman välisenä suhteena, jossa minuus ja toiseus erottuvat toisistaan ja dialogi toimii näiden kohtaamisena. He korostavat, että dialogin kehittäminen vaatii uuden kommunikaatio- ja vuorovaikutuskulttuurin muodostumisen asiantuntijakeskeisestä asiakeskeiseen, dialogiseen orientaatioon. Dialogi ei itsessään vähennä ongelmia, vaan tuottaa vaihtoehtoisia näkökantoja niihin. Mönkkönen (2002, 45, 53–60) korostaa, että yhteisössä dialogille on luotava rakenteet, jotka edistävät dialogista vuorovaikutuskulttuuria. Tällaisia rakenteita ovat muun muassa työyhteisöjen ajalliset, organisatoriset ja fyysiset puitteet sekä yhteinen vuorovaikutusorientaatio. Niitä ovat myös yhteiset pelisäännöt, joita asetetaan vuorovaikutuksen ehdoiksi. Pelisääntöjen ehtoina pidetään osallisuutta, sitoutumista, vuorovaikutusta, vilpittömyyttä, rehellisyyttä ja reflektiivisyyttä.

### **3.5 Kasvatustietoisuuden löytäminen**

Kasvatustietoisuus on tietoisuutta kasvatuksesta, sen tavoitteista, menetelmistä ja kasvattamisen luonteesta. Hakkarainen (1978) jakaa kasvatustietoisuuden perustasoon, päämäärätietoisuuteen ja menetelmätietoisuuteen. Nämä kolme osa-aluetta ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Kasvatustietoisuuden perustasoon sisältyvät lapsen huolehtimiseen liittyvät asiat (perushoiva) sekä kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde. Perustaso edellyttää lapsen kehityksen huomioonottamisen kasvatuksessa ja tietynlaisen joustavan, mutta pysyvän kasvatusasenteen omaksumisen.

Päämäärätietoisuus tarkoittaa kasvatuksen sisältötavoitteisiin liittyviä kasvattajan tekemiä valintoja ja niiden perusteluja sekä sisältötavoitteiden suhdetta kasvatuksen yhteiskunnallisiin tavoitteisiin. Menetelmätietoisuus on tietoisuutta siitä, miten toimia konkreettisessa kasvatustilanteessa. Menetelmätietoisuudessa näkyvät sekä kasvattajan käyttämien menetelmien suhde kasvatustavoitteisiin että kasvatuksen pääperiaatteet. Kasvatustietoisuuden eri osa-alueet muodostavat kasvatuskäytännön. (Hakkarainen 1978, 22–25.)

Päivähoidon päämäärätietoisuutta ohjaavat lakiin ja asetuksiin perustuvat ohjausjärjestelmät sekä yksittäisten päiväkotien laatimat omien arvojen, resurssien ja painoalueiden mukaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Perheen kasvatustietoisuus on puolestaan muodostunut monista eri asioista osittain tietoisesti ja osittain tiedostamatta. Jokaisella perheellä on oman sisäisen kulttuurinsa mukaan kehittynyt ajatus siitä, millaista on hyvä kasvatusta ja vanhemmuus. Myös jokaisella lapsella on oma henkilökohtainen historiansa jo päiväkotiin tullessaan. Määttä (2001, 48, 87, 98) muistuttaa, että perheen tapaa kasvattaa lastaan ei voi ymmärtää tuntematta perhekulttuuria, eikä sitä voi omaksua kirjoista lukemalla. On turha olettaa perheiden huolenaiheita, tärkeitä pitämiä asioita tai vahvuuksia. Sen sijaan on pyrittävä oivaltamaan jokaisen perheen ainutkertaisia arkirutiineja sekä heidän ratkaisujaan ohjaavia tekijöitä.

Vanhempien kasvatustehtävä on nyky-yhteiskunnassa muodostunut entistä vaativammaksi. Media- ja tietoyhteiskunta luovat vanhemmuudelle uusia paineita sekä lisäävät vanhempien epävarmuutta ja neuvottomuutta kasvatustehtävässä. Epävarmuutta lisäävät myös ajanpuute, yksinhuoltajuus ja mahdolliset työn ja toimeentulon ongelmat. Vanhempien kasvatustietoisuus ja -asenteet tulevat esiin heidän kasvatuskäyttäytymisessään ja heijastuvat lapsen elämässä niin hyvin -kuin pahoinvointina. Sen vuoksi sosiaalisen verkoston ja yhteisen kasvatustehtävän suoma tuki on merkityksellistä vanhempana toimimiselle. Kasvatuskumppanuuden päivittäiset ja kahdenkeskiset keskustelut tarjoavat vanhemmille mahdollisuuden tulla kuulluiksi sekä tilaisuuden kehittää kasvatusasenteitaan ja syventää kasvatustietoisuuttaan.

Tärkeää on tiedostaa, että perheeseen ja kotiin liittyvät asiat koetaan kiinteästi yksityiseen elämään liittyviksi, joten suunnitelmallinen pyrkimys luoda yhteistä kasvatustietoisuutta loukkaamatta samalla kodin yksityisyyttä on päiväkodille suuri haaste. Kasvatuskumppanuudessa päämääränä on rakentaa ja lisätä vanhempien ja kasvatushenkilöstön yhteistä kasvatustietoisuutta. Se velvoittaa myös varhaiskasvattajia pohtimaan, miten kukin omalta osaltaan rakentaa kasvattajayhteisön keskinäistä kasvatustietoisuutta.

Avoin keskustelu lapsen elämää koskettavista asioista edellyttää kasvatushenkilöstöltä hienotunteisuutta ja ehdotonta luottamusta. On muistettava, että henkilökuntaa sitoo salassapitovelvollisuus lapsen ja perheeseen liittyvissä asioissa. Vain tapauksista, joissa on kyse lastensuojelun tarpeesta olevasta lapsesta, on velvollisuus ilmoittaa viipymättä sosiaaliviranomaisille (sosiaalihuoltolaki § 57).

Päiväkodin kasvatuskulttuurin perustana ovat kasvatusta koskevat arvot. Ne ohjaavat toimintaa, valintoja ja kasvatusvuorovaikutusta. Ne edustavat kasvatuksen näkymätöntä, mutta tiedostettua osaa. Kasvatusyhteisön työntekijöiltä edellytetäänkin vahvaa kasvatustietoisuutta siitä, millaista hyvän kasvatuksen tulee olla ja mitä vastuita, velvollisuuksia ja oikeuksia kasvattajan tehtävään sisältyy. Näkyväksi kasvatustietoisuuden laatu tulee kasvatusteoissa ja -toiminnassa. Kasvatustyössään henkilöstön on sitouduttava yhteisesti sovittuihin arvoihin ja toimintatapoihin sekä tiedostettava kasvatustoiminnan taustalla olevat omat arvot ja eettiset periaatteet. Tämä edellyttää heiltä jatkuvaa oman työn ja toimintatapojen pohdintaa. (Nummenmaa 2006, 25). Työyhteisön kasvatustietoisuus tarjoavat mahdollisuuden keskustella ja kirjata yhteisiä arvoja sekä kehittää yhteisöllistä kasvatustietoisuutta.

### **3.6 Ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus**

Asiantuntijuus on dynaaminen aikaan ja paikkaan sidoksissa oleva ilmiö. Myös asiantuntijoiden osaaminen kehittyy sosiaalisena prosessina. Varhaiskasvattajan asiantuntijuutta koskevassa väitöstutkimuksessa Karila (1997) määrittelee asiantuntijuuden muodostuvan tietyllä aikakaudella ominaisten yhteiskunnallisten, historiallisten ja kulttuuristen olosuhteiden sekä ammattialalla toimivien yhteisöjen ja yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Myös Hoppo (2006, 189) tutkiessaan lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kehittymistä toteaa oman elämänhistorian, koulutuksen, työkokemuksen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien vaikuttavan asiantuntijuuden muotoutumiseen.

Keskeisenä asiantuntijuudessa pidetään oman alan sisältötiedon hallintaa, jonka ehdoksi määritellään yleensä tietty määrä koulutusta ja työkokemusta. Kokemuksen lisääntyminen ei kuitenkaan merkitse suoraviivaisesti asiantuntijaksi kehittymistä, vaan asiantuntijuus edellyttää työntekijältä tilanneherkkyyttä, joustavuutta ja valmiutta sopeutua uusiin ympäristöihin. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 92–93.) Toimintaympäristö vaikuttaa asiantuntijuuteen joko edistäen, mahdollistaen tai ehkäisten sen rakentumista.

Karila ja Nummenmaa (2001) sekä Happo (2006) jakavat varhaiskasvattajan asiantuntijuuden kontekstiosaamiseen, pedagogiseen osaamiseen sekä yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamiseen. Laajimmillaan varhaiskasvatuksen merkitys nähdään yhteiskunnallisena tietoisuutena. On erittäin tärkeä tuntee varhaiskasvatustyön kehityskaari ja siihen vaikuttavat yhteiskunnan muutokset, jotta voisi ymmärtää tämän päivän kasvatuskulttuuria ja siitä nousevia kehittämistarpeita. Näin ollen yhteiskunnallinen tietoisuus on tärkeä osa päiväkotityön ammatillista osaamista.

Yksilöllisen työnteon sijaan työ organisoituu yhä enemmän ryhmien ja yksiköiden rajat ylittävän yhteistoiminnan varaan verkostomaisissa rakenteissa ja toiminnoissa. Osaamisvaatimukset eivät ole staattisia, vaan ne vaihtelevat yhteiskunnan ja työelämän muutosten mukaan (Karila & Nummenmaa 2001, 24). Kontekstiosaamiseen liittyvätkin yhteiskunta- ja organisaatio-osaaminen. Toimiminen erilaisissa työryhmissä ja toimintayksiköissä edellyttää hyvää vuorovaikutusosaamista ja verkostoitumistaitoja. Varhaiskasvattajan on tärkeä hahmottaa oma roolinsa kasvattajana myös osana laajempaa yhteiskunnallista tehtävää ja kuntakohtaista palvelujärjestelmää. (Happo 2006, 190.)

Hoito- ja kasvatustyössä korostuvat moniammatillisuus, pehmeä osaaminen sekä kyky hahmottaa toimintatilanteet kokonaisuuksina. Kirsti Kivinen (1998) kutsuu hiljaisesta tiedosta syntynyttä tiedostamatonta sekä yksilön että organisaation asiantuntijuutta äänettömäksi ammattitaidoksi, mikä on osa työn kokonaishallintaa. Äänettömän ammattitaidon alueella vuorovaikutukseen liittyvät vahvasti kommunikointi- ja ihmissuhdetaidot sekä kyky vaikuttaa toisiin ihmisiin. Koulutuksen tuottama teoria- ja käytäntötieto integroituvat ensin kokemustietoon, johon ammatillisen harjaantumisen myötä yhdistyy yhä kasvava hiljaisen tiedon osuus (Järvinen, Koivisto & Poikela 2002, 72–73).

Asiantuntijuuden kehittymisessä on siis oleellista teoreettisen tiedon, käytännön tiedon ja itsesääätelytaitojen integrointi. Tavoitteena on yksilön kyky suhteuttaa oma osaamisensa yhteisön muiden jäsenten osaamiseen ja tarvittaessa rajat ylittäen muiden yhteisöjen osaamiseen. Asiantuntijuus rakentuu ennen kaikkea tilanteissa, joissa asiantuntija ratkaisee käytännön ja ymmärtämisen ongelmia ja soveltaa oppimiaan tietoja. Kasvatuskumppanuuden ammattitaito rakentuu vuorovaikutustaitojen harjoittelusta, työntekijän oman toiminnan ja kumppanuussuhteessa olemisen reflektoinnista sekä yhteisen ymmärryksen rakentamisesta.

Kasvatuskumppanuudessa vanhempien tasavertaisuus ja osallisuus ei uhkaa ammatillista asiantuntemusta. Sitä ei ole tarkoitus kadottaa tai hävittää, vaan on tärkeä pohtia, miten jakaa ammatillista osaamistaan vanhemmille ja lapsille. Vanhemmille on merkityksellistä, miten kohtaamme lapsen ja vanhemmat, millaisen kuvan välitämme itsestämme varhaiskasvattajina ja ihmisinä, mitä ja miten puhumme lapsesta sekä se miten olemme lapsen kanssa. Omasta työstään kiinnostunut varhaiskasvattaja herättää luottamusta vanhemmissa. Vanhempien tyytyväisyys osoittaa, että he arvostavat ja kunnioittavat työntekijän ammattitaitoa ja luottavat häneen lapsensa kasvattajana. Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on muuttaa työntekijän tietoista asennetta ja opittuja toimintatapoja.

Puroila (1997, 58) määrittelee ammatillisuuden viittaavan päivähoidon työntekijöiden ja työyhteisöjen toimintakäytäntöihin ja niiden taustalla oleviin käsityksiin varhaiskasvatustyöstä. Työntekijällä on ammatillinen identiteetti, tietoisuus omista taidoistaan, vahvuuksistaan ja kehittämistarpeistaan ammatissaan. Hän näkee ammatillisuudessa keskeisenä sen, kuinka päivähoito toimii perheiden kanssa ja millaiseen ammatilliseen tietoisuuteen toiminta perustuu.

Tärkeintä varhaiskasvatuksen asiantuntijuudessa on keskittyminen lapsen näkökulmaan. Ihmisen minuuden perusta luodaan varhaisvuosina, jolloin oppiminen on nopeinta ja ympäristön vaikutus suurimmillaan. Lapsi tarvitsee silloin aikuista kasvunsa tueksi. Varhaiskasvattajan asiantuntijuuteen liittyy kyky nähdä ja huomioida lapsen tarpeet sekä ymmärtää lapselle ominainen tapa oppia, toimia ja leikkiä. (Niikko 2001, 222–234.)

Varhaiskasvattajan asiantuntijuutta on tuntee lapsi ja lapsen kehitys kokonaisvaltaisesti. Se edellyttää näkemystä lapsesta sekä yksilönä että perheen ja vertaisryhmän jäsenenä. Varhaiskasvattajalla on taitoa tunnistaa sellaisetkin seikat lapsen kehityksessä, joihin on syytä puuttua jo varhaisessa vaiheessa. On myös tunnettava erilaisia erityistuen muotoja. Varhaiskasvatus vaatii kasvattajalta vahvaa eettisyyttä, henkilökohtaista sitoutumista ja kokonaisvaltaista vastuuta lapsen hyvinvoinnista. (Niikko, 2001, 222–234.) Myös turvallisuus koetaan yhdeksi varhaiskasvattajan tärkeimmistä yhteiskunnallisista vastuualueista. Se korostuu eritoten tilanteissa, joissa vanhemmat tarvitsevat erityistukea kasvatustehtävässään. Työ lapsiperheiden syrjäytymisen ehkäisemiseksi jo varhaisessa kriisivaiheessa on vastuullista varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta.

Varhaislapsuudessa on otettava huomioon kaikki lapsen kasvuympäristöt. Ne ovat tavalla tai toisella jatkuvasti mukana päiväkodin elämässä. Lapsen käytöstä voidaan ymmärtää paremmin, jos se kytketään osaksi hänen koko elinympäristönsä toimintaa. Tämä näkökulma on lähtöisin Bronfenbrennerin (1979) ekologisesta viitekehyksestä. Voidaan sanoa, että varhaiskasvattajan kontekstiosaamiseen sisältyvä lapsen kasvukontekstin ottaminen huomioon korostuu varhaiskasvattajan työssä. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 10–11.)

Myös Happon (2006, 190–191) toteaa tutkimuksessaan, että kontekstuaalisen kasvun näkökulmasta varhaiskasvattajan tulee nähdä lapsi kiinteänä osana hänen muuta kasvuympäristöään ja näin ottaa huomioon koko perhekulttuuri. Määtä (2001, 82) mukaan perhekulttuurin tunteminen auttaa ymmärtämään vanhempien ajattelua, toimintaa ja näkemyksiä omasta lapsestaan. Tämän kautta voidaan toteuttaa merkityksellisempää ja ymmärtämiseen pyrkivää yhteistyötä perheiden kanssa.

Ei ole yhdentekevää asiantuntijuuden toteutumiselle miten yhteiskunta säätelee varhaiskasvatusta ja miten työntekijät ja työyhteisöt tulkitsevat tätä säätelyä. Laajimmillaan varhaiskasvatuksen merkitys nähdään työntekijöiden, vanhempien ja päätöksentekijöiden yhteiskunnallisena tietoisuutena. Arvostuksen puute näkyy resurssien vähäisyytenä ja se puolestaan työmäärän kasvuna sekä uhkana lasten hyvinvoinnille. (Määttä 2001, 129.)

Asiantuntijuuden tarve korostuu erityisesti arjen pulmatilanteissa. Työntekijöiden erilaiset persoonat tai luonteenpiirteet eivät yksin riitä selittämään ongelmia keskinäisessä vuorovaikutuksessa. On kiinnitettävä huomiota eri tasojen väliseen vuorovaikutusprosessiin ja paneuduttava siihen, miten erilaisin tavoin kokonaisuuden osat (yksilö, yhteiskunta, toimintaympäristö) tukevat toisiaan. (Engeström 1995, 72–73.)

### **3.7 Päiväkoti kasvatuskumppanuutta toteuttamassa**

Yhteistyö alkaa toteutua jo ennen lapsen hoitosuhteen aloittamista, kun vanhemmille ilmoitetaan päivähoitopaikan saamisesta ja heitä samalla pyydetään tutustumaan ennakkoon tulevaan hoitopaikkaan, henkilökuntaan ja lapsiryhmään. Päiväkodista ja vanhemmista riippuen tutustumiskäytännöt vaihtelevat. Osa vanhemmista tutustuu hoitopaikkaan ensin ilman lasta ja sen jälkeen tutustuttaa lapsen päiväkotiin, osa taas tulee tutustumiskäynnille yhdessä lapsen kanssa.

Paras lapsen varsinainen hoitoon tutustumismuoto on niin sanottu pehmeä lasku. Pehmeän laskun aikana lapsi ja vanhempi osallistuvat päiväkodin toimintaan muutama tunti kerralla. Tällöin päiväkotiympäristö ja päivärytmi tulevat tutuiksi lapselle ja vanhemmalle ja lapsi tuntee olonsa turvalliseksi. Munter (2001, 8) pitää vähimmäisvaatimuksena pehmeälle laskulle yhtä yhteistä tapaamista perheen kanssa ennen hoidon alkua sekä sen lisäksi lapsen ja vanhemman yhteistä viikon tutustumisjaksoa päiväkotiin.

Päivähoitoon tutustumiseen, vanhempien perehdyttämiseen sekä hoidon aloitustilanteeseen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Ensitapaamisen kautta lähdetään rakentamaan pitkän yhteistyön edellytyksiä ja jakamaan kasvatusvastuuta lapsesta. On tärkeää, että joku henkilökunnasta on valmistautunut vastaanottamaan perheen, tutustumaan heihin ja perehdyttämään heidät tiloihin ja toimintaan. Lämmin vastaanotto ja vanhempia arvostava puhe tukee vanhemmuuden ensi-sijaisuuden kokemusta ja kiinnittymistä päiväkotiin.

Päivähoidon aloitus merkitsee lapselle suuria muutoksia. Ympäristön muuttuessa myös hänen asemansa ja sosiaalinen verkostonsa muuttuvat. Kotona opitut toimintamallit eivät aina toimikaan päivähoidossa samalla tavalla. Hänen on opittava olemaan erossa vanhemmistaan ja samanaikaisesti kyettävä solmimaan uusia vuorovaikutussuhteita ennestään vieraisiin aikuisiin ja lapsiin. (Munter 2001, 35–39.) Muutokset eivät voi olla koettelematta lapsen luottamuksen ja turvallisuuden tunnetta.



Lapsen persoona ja aikaisemmat erokokemukset vanhemmista vaikuttavat siihen, tarvitaanko useampia tutustumiskäyntejä ja miten lapsi hoidon alettua kokee päiväkotiin jäämisen tai ilmentää eroikävänsä vanhemman tullessa hakemaan häntä päiväkodista. Uusi tilanne voi olla ahdistava myös vanhemmalle, joten lapsen ja vanhemman ainutkertaisen kiintymyssuhteen merkityksen ymmärtäminen ja sen kannattelu vaatii ammatillista hienovaraisuutta. Lapsen ja vanhemman ero- ja kohtaamistilanteisiin liittyy usein ikävän purkautumisia. Näissä tilanteissa varhaiskasvattajan on tärkeää valmistella ja tukea lasta sekä vanhempia liittymiskokemuksia vahvistavalla tavalla. Vanhempien ensivaikutelma hoitopaikasta ja siellä saamastaan vastaanotosta ovat yhteistyön avainkokemuksia. Ne myös tukevat perheen ja päiväkodin yhteisen kasvatustietoisuuden muodostumista.

Hoitosuhteen alussa käydään perehdyttämis- tai aloituskeskustelu. Keskustella voidaan lapsen kotona tai päiväkodissa. Henkilöstöresursseista johtuen kotikäynnit yhteistyömuotona ovat kovasti vähentyneet, joten aloituskeskustelu käydään yleensä päiväkodissa. Perehdyttämistilanteen tulee olla aito, yhteisen tietoisuuden rakentamistilaisuus. Aloituskeskustelussa sovitaan tärkeistä yhteisistä asioista, ja vanhemmat saavat tilaisuuden kertoa lapsestaan, perheen kasvatustavoista ja hoitoon liittyvistä toiveistaan. Vanhempien huomioonottaminen ja kuulumisten vaihto lapsen tulo- ja hakemistilanteissa ovat arvokkaita tiedon vaihtamisen ja keskinäisen tutustumisen hetkiä. Kohtaamiset palvelevat kasvatusympäristöjen tuntemusta, lapsen arjen jakamista ja vastuun vaihtamista. Toistensa riittävä tunteminen lisää luottamusta ja ymmärrystä kumppania kohtaan. Myös lapsen turvallisuuden ja luottamuksen tunteet vahvistuvat, kun henkilökunta ja vanhemmat keskustelevalle hänen ollessaan läsnä. Tiilikka (2005, 1–2) muistuttaa, että on tärkeää pitää vanhemmat ajan tasalla päiväkodin toiminnasta sekä lapsen kehitys- ja oppimisprosessin etenemisestä.

Päivittäinen yhteydenpito on koko henkilökunnan vastuulla, mutta nykyään on jokseenkin vakiintunut käytäntö päiväkodeissa jakaa ryhmän lapset varhaiskasvattajien kesken ja nimetä jokaiselle lapselle lähiaikuinen tai pienemmille lapsille omahoitaja. Lähiaikuinen seuraa tiiviimmin lapsen toimintaa ja kehitystä päiväkodissa sekä keskustelee niistä vanhempien kanssa. Työnjako palvelee molempia osapuolia ja nopeuttaa tutustumista sekä rohkaisee vanhempia kertomaan lapsesta päivähoidossa.

Jotta päiväkodin toiminta olisi lapselle merkityksellistä ja ottaisi lapsen kehitystason huomioon sekä tukisi vanhempien kasvatuskäsityksiä, on syvällisempi keskustelu päivähoidon ja vanhempien välillä tärkeää. Päivittäisten kohtaamisten lisäksi on yleinen käytäntö sopia henkilökohtaisesta keskusteluajasta, johon toivotaan mahdollisuuksien mukaan molempien vanhempien osallistuvan. Tällöin varhaiskasvattajalla on mahdollisuus kertoa vanhemmille lapseen liittyviä havaintoja, kokemuksia sekä ryhmän toiminnasta. Päiväkotikokemukset sekä lapsen tarinoiden ja tuotosten tallentaminen mahdollistavat vanhemmille lapsen arjen jakamisen. Vanhemmat puolestaan saavat mahdollisuuden kertoa perheen tavoista ja kasvatuskäytännöistä sekä lapsensa elämästä kotiympäristössä.

Keskustelussa vanhemmat ja henkilökunta pohtivat kasvatuksen taustalla olevia arvojaan sekä sopivat yhteisistä kasvatuseriaateista ja tavoitteista. Vanhemmilta saadun arvokkaan tiedon yhdistäminen varhaiskasvattajien ammatilliseen tietoon luovat pohjan lapsen yksilöllisen toiminnan ja hoivan suunnittelulle ja toteuttamiselle. Kasvatuskumppanuuden syventymisen kannalta on merkityksellistä, että kumppanit pohtivat ja keskustelevat rooleistaan ja tehtävistään lapsen kasvattajina ja voivat sitä kautta jakaa toistensa kanssa kasvatustehtävänsä. Eriävistäkin kasvatuskäsityksistä huolimatta kumppanien on tärkeää arvostaa ja hyväksyä toistensa kasvatuseriaatteet ja kasvattajarooli sekä etsiä vastavuoroisen keskustelun avulla asioihin yhteistä ymmärrystä. Keskustelua ja sen ilmapiiriä auttaa, mikäli osapuolet tuntevat riittävästi toistensa ja toistensa toimintaa.

Kasvatuskeskustelun pohjalta kirjatut asiat ja sopimukset muodostavat lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman, jollainen laaditaan jokaiselle lapselle yhteistyössä vanhempien kanssa. Sitä voidaan kutsua myös lapsen hoito- ja kasvatussuunnitelmaksi. Sen tarkoituksena on toimia keskustelun pohjana sekä sopimuksena vanhempien kanssa tehtävän kasvatuseriaateista ja toimintatavoista. Suunnitelmassa lähdetään perheiden yksilöllisistä tarpeista ja toiveista niiden arvoja sekä omaa asiantuntemusta ja päätöksentekoa arvostaen. Siinä otetaan huomioon lapsen kokemukset, senhetkiset tarpeet ja tulevaisuuden näkymät, lapsen mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja lapsen yksilölliset tuen ja ohjauksen tarpeet. Keskustelussa vanhempien kanssa pyritään erityisesti löytämään lapsen kehitystä vahvistavia myönteisiä puolia. Myös lapsen hyvinvointiin liittyvät huolen aiheet ja ongelmat tuodaan esille mahdollisimman konkreettisina. Tällöin varhaiskasvattajan on syytä valmistautua keskusteluun huolella kertomalla lapsesta omien havaintojen ja käsitysten pohjalta sekä hakemalla käsityksilleen lapsesta tiimin yhteinen

tuki. Vaikka keskustelun hoitaisi lapsen lähiaikuinen, on tärkeää jälkikäteen jakaa keskustelussa sovitut asiat tiimin muiden kasvattajien kanssa sekä ottaa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma yhteisen kasvatustoiminnan suunnittelun pohjaksi.

Myös lapsi itse voi olla mukana kasvatustalkustelussa varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa ja arvioitaessa vanhempien ja henkilöstön yhdessä sopimalla tavalla. Lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista seurataan ja arvioidaan säännöllisesti sekä henkilöstön kesken että vanhempien ja lasten kanssa.

Yleinen käytäntö on järjestää henkilöstön ja vanhempien välisiä kasvatustalkusteluja kerran syys- ja kevätkaudella. Tarvittaessa sekä vanhemmat että varhaiskasvattajat voivat pyytää useampia keskusteluja. (Vasu 2005, 32–33.)

Vanhempainillat ja yhteiset päiväkodin tapahtumat ovat perinteisiä yhteistyömuotoja. Ne antavat vanhemmille mahdollisuuden tavata toisia vanhempia, ja jakaa keskenään vanhemmuuden kokemuksiaan. Suvun merkitys perheiden sosiaalisena tukiverkkona on viime vuosikymmeninä vähentynyt. Isovanhemmat ja muut sukulaiset saattavat asua etäällä ja ovat vielä tiiviisti työelämässä mukana, joten yhä useampien nuorten perheiden tukiverkko muodostuu ystäväistä, julkisista kasvattajista ja kasvatusyhteisöistä. Työ, perhe, ystävät ja harrastukset kilpailevat vanhempien ajankäytöstä. On siis muistettava, että vanhemmat itse määrittävät halunsa ja mahdollisuutensa osallistua yhteisiin tilaisuuksiin.

Vaikka päiväkodit markkinoivat vanhemmille mahdollisuutta tulla tutustumaan lapsensa päiväkotiarkeen, on vanhempien konkreettinen päivähoitotyöhön osallistuminen Suomessa varsin vähäistä. Vanhempainneuvostot tai vanhempainryhmät lisäävät vanhempien mahdollisuutta arvioida ja kehittää päivähoidon toimivuutta. Se, että vanhempien ääntä aidosti kuunnellaan ja tuetaan heidän osallisuuttaan sekä keskinäistä kumppanuuteen pohjautuvaa vertaistoimintaansa, vahvistaa vanhemmuutta. Kotikäynnit ovat tiukentuneiden henkilöstöresurssien vuoksi lähes tyystin jääneet taka-alalle. Niitä ei pidä kuitenkaan väheksyä eikä unohtaa yhteistyömuotona. Paremminkin niiden elvyttäminen olisi nähtävä yhtenä pedagogisena haasteena. Kotikäynti antaa varhaiskasvattajalle mahdollisuuden tutustua lapsen perheeseen ja kotiympäristöön kokonaisuudessaan. Tavattaessa päiväkodin sijaan lapsen kotona vuorovaikutuksen painopiste ja ilmapiiri muuttuvat. Kotikäynneistä on myönteisiä kokemuksia, ja niillä voidaan katsoa olevan yhteistyötä syventävä merkitys. Vanhemmille ja lapsille vierailu kotiin on merkki siitä, että

jokainen perhe on tärkeä ja että henkilöstö haluaa tutustua perheeseen, kuunnella sitä ja tukea vanhemmuutta. (Hujala & Kyrönlampi-Kylmänen 2003, 59.)

### **3.8 Kasvatuskumppanuus johtamisen haasteena**

Yhteistyö perheiden kanssa koskettaa johtajan työtä sekä välittömästi että välillisesti. Johtaja kohtaa yleensä vanhemmat ensimmäisenä päiväkodin edustajana heidän hakiessaan lapselleen hoitopaikkaa. Näissä kohtaamisissa hänen tulee kyetä kertomaan päivähoidosta ja varhaiskasvatuksesta sekä tarvittaessa muista palveluista ottaen samalla huomioon hyvin erilaisten vanhempien tarpeet.

Karila näkee johtajan merkityksen päivähoidon palvelukulttuurin muodostumiselle keskeisenä. Kun vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä kehitetään kasvatuskumppanuuden hengessä, johtaja luo omalla johtamistoiminnallaan edellytyksiä kumppanuuden mahdollistavan työotteen kehittymiselle. Hänen tehtävänä on organisoida työyhteisön työajan käyttöä siten, että vanhempien keskusteluille järjestyy aikaa ja tilaa päivähoidon arjessa. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 18.)

Erityistukea tarvitsevien lasten sekä maahanmuuttajataustaisten lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen järjestäminen tuo omat haasteensa johtajan työlle. Usein näiden lasten ja perheiden kanssa työskentelee moniammatillinen tiimi. Vaikka varsinaiseen moniammatilliseen verkostotyöhön yleensä osallistuvat lapsen kanssa työskentelevät varhaiskasvattajat, on johtajalla keskeinen merkitys yhteistyö- ja verkostosuhteiden rakentajana. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 18.)

Lastentarhanopettajaliiton teettämässä tutkimuksesta (2004) käy ilmi, että päiväkodin johtajat vastaavat rakenteeltaan ja kooltaan hyvin erilaisista toimintayksiköistä. Johtajan työn sisältöön ja työtehtävien päivittäiseen organisointiin vaikuttavat hänen alaisuudessaan toimivan henkilökunnan määrä, koulutustaso ja tehtävärakenne sekä lapsimäärä ja -aines. Karila arvioi Lastentarhanopettajaliiton tutkimuksen kuvaavan päiväkodin johtajuuden ja koko varhaiskasvatustyön viimeaikaisia kehityssuuntia. Tulokset osoittavat, että päiväkotien johtajat johtavat yhä moninaisemmiksi muuttuvia työorganisaatioita. Lisähaasteita tuo työhön toimintojen hajasijoittaminen ja monimuotoisuus. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 16–17.)

Nivalan (1999, 1, 4) mukaan kasvatusorganisaatioiden johtajuustarkastelusta puuttuu oma identiteetti, sillä niiden johtajuusmallit on pitkälti kopioitu liike-elämästä. Päiväkodin johtamisen ongelmana on ennen kaikkea johtamistoiminnan käsitteellinen selkeytymättömyys, kunnan johtamistoiminnan hallintosuuntautuneisuus, johtajien ja alaisista osan sama koulutustausta sekä johtajien toimivallan rajallisuus. Suurimpana ongelmana voidaan kuitenkin pitää johtamiskohteen epäselvyyttä. Päiväkodin johtajat on koulutettu ensisijaisesti pedagogiikan asiantuntijoiksi, kun taas hallinnosta varhaiskasvatuksen pedagoginen osaaminen usein puuttuu. Hallinnon ensisijaisena intressinä vaikuttaa olevan päivähoidon määrälliseen tarpeeseen liittyvät tekijät, kuten riittävyys ja saatavuus.

Suurimmalla osalla johtajia on johtajan tehtävän ohella hoidettavanaan lapsiryhmän lastentarhanopettajan tehtävät, jolloin hän on samanaikaisesti sekä työtoveri että esimies. Ongelmaksi tilanteen tekee se, että johtajana hänellä on enemmän valtaa kuin muilla työntekijöillä, mutta lastentarhanopettajan roolissa hänen lähtökohtansa eivät poikkea muiden työntekijöiden lähtökohdista. Tärkein kysymys on, miten johtaja arkipäivän tilanteissa käyttää valtaansa. (Puroila 2002, 83–84.) Kahden tärkeän roolin toteuttaminen normaalissa työajassa aiheuttaa johtajassa ajoittain riittämättömyyden tunnetta ja paineita siitä, että pitäisi jo olla tekemässä muita tehtäviä.

### Kasvattajayhteisö ja sen johtaminen

Kasvattajien yhteisöt muodostavat kasvatuksellisia toimintakenttiä, joiden kasvatuskulttuuri ilmenee sen jäsenten ajattelun ja toiminnan kautta. Ne ovat muodostuneet yhteisten neuvotteluiden ja tulkintojen, yhteisen sitoutumisen, arvojen ja tavoitteiden sekä vuorovaikutuskäytäntöjen myötä. (Karila & Nummenmaa 2001, 34.) Toimiakseen yhteisö vaatii rakenteet, joiden mukaan ihmiset toimivat. Tällaisia rakenteita ovat esimerkiksi toimiva työnjako, keskustelukäytännöt ja toimiva johtajuus. (Kiesiläinen, 2001, 266.)

*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* (Vasu 2003, 9) mukaan varhaiskasvatuksen keskeinen voimavara on ammattitaitoinen henkilöstö. Kasvatusyhteisöt muodostuvat monien ammattien, ammattinimikkeiden ja koulutustaustojen edustajista, joten päiväkotien johtajat luotsaavat moniammatillisia työyhteisöjä.

Työyhteisöjen moniammatillisuus jakautuu niiden sisäiseen ja ulkoiseen moniammatillisuuteen. Sisäinen moniammatillisuus on tiimityötä, jota kukaan ei voi toteuttaa yksin (Happo 2006, 113). Tiimityö edellyttää kykyä keskustella, neuvotella, suunnitella ja arvioida yhdessä. Tässä johtajalla tai tiimin vastaavalla on tärkeä asema tarkkailla työyhteisönsä tapaa toimia yhdessä. (Kiesiläinen, 2001, 266.) Asiantuntevan johtajan ohjauksessa tiimityöskentely antaa mahdollisuuden kehittää vuorovaikutustaitoja. Moniammatillisessa tiimissä tulisi arvostaa jokaisen työntekijän näkökulmia ja korostaa eri ammattiryhmien erityisosaamista. Tiimityöskentely vaatii kasvattajien välisiä säännöllisiä neuvotteluja ja keskusteluja. Nämä keskustelut luovat pohjan laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Yhteinen asioiden tutkiminen ja ongelmanratkaisu mahdollistavat myös tietoisemman työssäoppimisen. (Karila & Nummenmaa 2001, 41.) Johtajan tehtävä on mahdollistaa säännöllisten tiimipalaverien toteutuminen jo työaikasuunnitteluvaiheessa.

Päiväkotiyhteisöjä usein leimaava yhteisöllisyyden vaatimus merkitsee sitä, ettei mikään ammatillinen ryhmä saisi erottua toisesta ja että työyhteisön jäsenten tulisi olla mahdollisimman paljon samoin ajattelevia, mitä pidetään yhteen hiileen puhaltamisena (Nivala 1999, 2). Moniammatillisuus voi kuitenkin ajoittain näyttäytyä erilaisten intressien ristiriitoina ja eri ammattikuntien välisenä reviiirikamppailuna.

Kaipio (1997) katsookin, että johtajan olisi kyettävä saamaan kasvatusyhteisö toimimaan sellaisena tiiminä, jossa tiimin ja kaikkien kasvattajien toimintaa ohjaavat yhteistoiminnallisuus, lapsilähtöisyys sekä lasten kehitystarpeiden jatkuvasti syvenevä ymmärrys ilman koulutuksen ja ammattiaseman valmiiksi määrittämiä rooleja. Kinoksen (1997) mielestä moniammatillisuus on parhaimmillaan eri ammattiryhmien yhteistä, jaettua ammatillista toimintaa päivähoidon perustehtävän toteuttamiseksi.

Sitä pidetään tällöin kasvatusyhteisön rikkautena, koska se antaa mahdollisuuden yhdistää eri ammattitaidoista tulevien ihmisten erilainen osaaminen yhteisen tekemisen hyväksi. Puroila (2002, 109) tuo esiin, että mikäli kiistoja ammattikuntien välille syntyy henkilökunnan välisestä työnjaosta, asiaa pidetään valitettavasti enemmän tasa-arvokysymyksenä kuin ammattitaito- ja asiantuntemuskysymyksenä.

Henkilöstön ulkoiseen moniammatilliseen yhteistyöhön kuuluu vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi yhteistyö lasta ja perhettä palvelevan laajan verkoston kanssa. Tällaisia yhteistyötahoja ovat sosiaali-, opetus- ja terveysalan toimijat. Näiden virallisten tahojen lisäksi yhteistyötä tehdään lukuisien yhteiskunta-alojen ja kolmannen sektorin kanssa. Toiminta muiden yhteistyökumppaneiden kanssa vaatii henkilöstöltä vuorovaikutus- ja verkostoitumistaitoa ja sekä oman ammatillisuuden tunnistamista ja sen esiintuomista (Alila & Kronqvist 2008, 51).

Päiväkotityö on työntekijän näkökulmasta syvällisesti hänen persoonallisuuteensa ja identiteettiinsä liittyvä ilmiö. Omakohtainen vanhemmuus helpottaa samastumaan vanhempiin ja ymmärtämään heitä päiväkotilasten kasvattajina. Vuorovaikutuksessa vanhemmat ja ammatillaiset eivät ole vain ryhmänsä edustajia, vaan aina myös omia yksilöitä. Työntekijä ei kuitenkaan voi työtilanteissa toimia täysin vapaasti omien intressiensä mukaan, vaan hän joutuu ottamaan huomioon myös lasten, vanhempien sekä muun työyhteisön toiveet ja odotukset. Varhaiskasvatustyö on lisäksi yhteiskunnallisesti säänneltyä ja resursoitua toimintaa. Tämä luo työnteolle sellaisia puitteita, odotuksia ja rajoitteita, jotka työntekijä arkityössään kohtaa. (Puroila 2002.) Siitä huolimatta, että henkilöstö koostuu erilaisista persoonista, kaikilla työyhteisön jäsenillä on eettinen sitoumus lapsen oikeuksien kunnioittamiseen ja lapsen hyvän elämän edistämiseen. Tämä edellyttää kykyä kyseenalaistaa ja ymmärtää omia uskomuksiaan ja arvojaan. Työntekijän henkilökohtaiset ominaisuudet eivät voi olla esteenä kumppanuussuhteen rakentamisessa mihin tahansa perheeseen. Puhe henkilökemioista ei kuulu työntekijöiden keskinäisessä eikä vanhempien välisessä yhteistyössä ammatillisuuteen. Vanhemmat tulevat kohtaamisiin sellaisina kuin ovat, ja riippumatta heidän henkilökohtaisista ominaisuuksistaan heitä voidaan ohjata, rohkaista ja auttaa lapsen kasvattajina kahdenvälisissä keskusteluissa.

Karila (2006) muistuttaa, että osaamisen vaatimukset varhaiskasvatustyössä muuttuvat ja lisääntyvät kaiken aikaa. Siten osaamisen pedagogisen johtamisen pitää näkyä johtajan työssä. Hänelle kuuluu osaamisen kehittämistarpeiden havaitseminen ja yksilöllisen ja yhteisöllisen osaamisen suunnitelmallinen ja tietoinen kehittäminen. Mielestäni oman henkilökunnan ja sen vahvuuksien tunteminen auttaa johtajaa luomaan osaamisen kehittymisen kulttuuria työyhteisöön. Jokainen työntekijä tuo työyhteisöön mukanaan osan elämänhistoriaansa, kokemuksiaan, arvomaailmaansa ja persoonaansa. Myös se, mitä

elämänkaaren vaihetta hän elää, vaikuttaa hänen työminäänsä. Työyhteisö voi koostua vasta ammattiin valmistuneista, keski-ikäisistä sekä eläkeikää lähestyvistä työntekijöistä. Näiden tietojen arvon oivaltaminen hyödyntää johtajaa hänen rakentaessaan työyhteisön osaamisen työ kulttuuria. Työntekijöitään havainnoiva ja kuunteleva johtaja motivoi ja kannustaa henkilökuntaansa niin työssä kuin koulutuksiin hakeutumisessa ja tukee tiimien itsenäistä toimintaa, delegoi valtaa ja vastuuta. Työntekijöiden vastuuttaminen onkin olennainen osa pedagogista johtamista. Tiimeille annetaan vastuu lapsiryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja toteuttamista. Johtaja ohjaa päiväkodin yhteistä pedagogista linjaa palaverien keskusteluissa sekä osallistuu esimerkiksi yhteisen opetussuunnitelman laatimiseen. Vuosittaiset johtajan kanssa käytävät kehityskeskustelut palvelevat työntekijän oikeutta tulla kuulluksi, saada palautetta työstään sekä asettaa itselleen ja työlleen tavoitteita. Näissä tilaisuuksissa myös työntekijä arvioi johtajan työtä.



## 4 KASVATUSKUMPPANUUS TUTKIMUKSISSA

Valtakunnallisen ohjauksen sisältämien ajatusten tai käsitysten suora siirtyminen yksittäisen työntekijän ja samalla koko työyhteisön kasvatuskäytännöksi on mahdotonta. Sen sijaan muutos tapahtuu omakohtaisen työn hahmottamisen kautta (Perttula 1999, 17–18). Kun kyse on kasvatuskumppanuuden edellytysten luomisesta, tarvitaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ja kasvatuskumppanuuden käsitteitä, ulottuvuuksia ja periaatteita selkeyttäviä tutkimuksia. Jotta omakohtainen työn hahmottaminen mahdollistuu, on löydettävä ne ydintekijät, jotka edistävät kasvatuskumppanuuden onnistumista. Päiväkotiarjen ongelmakohtia kuvaavat tutkimukset nostavat esiin erityisesti työntekijän ja työyhteisön äänen. Tutkimukset, jotka sisältävät vanhempien haastatteluja sekä vanhempien ja henkilöstön välisten varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelujen sisältöä ja kulkua, edustavat vanhempien ja lapsen ääntä. Ne antavat arvokasta tietoa asiantuntijavallan jakaantumisesta sekä vanhempien kumppanuussuhteen odotuksista. Suurin osa tutkimuksista keskittyy varhaiskasvattajien kokemuksiin (esim. Karila 2003, Alasuutari, M. 2007, Kekkonen 2012). Vähemmälle huomiolle ovat jääneet vanhempien kokemukset, ja lapsen ääni saa tutkimuksissa minimaalisen osan (esim. Karila 2005, Tiilikka 2005, Alasuutari, M. 2010).

### 4.1 Kasvatuskumppanuus työntekijöiden kokemuksina ja tulkintoina

Kirsti Karilan tutkimuksen *Yhteistyöstä kasvatuskumppanuuteen* (2003b) mielenkiinto kohdistuu päiväkotiyhteisöjen käsityksiin kasvatuskumppanuudesta sekä kasvatuskumppanuuden merkitykseen julkisen varhaiskasvatuksen arjessa. Hän olettaa, ettei käsitteen merkitysisältö ole auennut heti alussa kaikille varhaiskasvatuksen parissa työskenteleville, ja että yhä edelleen kasvatuskumppanuuden käsitteeseen suhtaudutaan vaihtelevasti. Käsite on myös nostanut pintaan voimakkaita emotionaalisia reaktioita. On esiintynyt olettamuksia ja tulkintoja siitä, että kasvatuskumppanuus saattaa vaikuttaa ammatillisuuden heikkenemiseen, lasten kanssa käytettävän ajan vähenemiseen sekä kasvatusvastuun siirtymiseen instituutioille. Osa työntekijöistä olettaa, että heillä on jo ennestään kasvatuskumppanuuden edellyttämää työotetta, joten sanottavaan muutokseen ei heidän mielestään ole tarvetta.

Tutkimuksessaan Karila (2003) tarkastelee kasvatuskumppanuuden ilmiötä kotien ja julkisten instituutioiden jakamana kasvatustehtävänä, vanhempien ja henkilöstön välisenä vuorovaikutuksena, yhteistyön ja kasvatuskumppanuuden edellyttämänä osaamisena sekä päiväkodin toimintakulttuurin ja toimintakäytäntöjen toteuttamisena. Tutkimus on toteutettu toimintatutkimuksena tamperelaisessa päiväkodissa toimintakautena 2002–2003.

Päiväkodin henkilöstö osallistui kehittämishankkeeseen, jonka tarkoituksena oli henkilöstön kasvatuskumppanuuteen liittyvien uskomusten ja toimintakäytäntöjen analysointi ja kehittäminen. Myös vanhempien ja henkilöstön kasvatuskumppanuutta ja sen kehittymistä seurattiin havainnoimalla, haastatellen sekä lapsikohtaisia keskusteluja nauhoittaen. Kehittämishankkeen aikana yksittäiset työntekijät ja tiimit tutkivat omaa työtään sekä pohtivat päiväkodin yhteisten ja tiimien käytäntöjen kehittämistä.

Uskomusten ja toimintakäytäntöjen analysointi osoitti, että kasvatusyhteisön jäsenten sekä vanhempien käsitykset ja uskomukset kasvatuskumppanuuden kannalta keskeisistä seikoista muodostivat perustan arjen kumppanuustoiminnalle. Tällaisia keskeisiä uskomuksia ovat muun muassa kasvatukseen, kasvatuksen arvopäämääriin, hyvän kasvatuksen menetelmiin, hyvään lapsuuteen, vanhemmuuteen ja perheen tehtäviin liittyvät uskomukset. Karila toteaa, että käsitysten eroavaisuudet johtuvat usein erilaisista arvoista ja erilaisesta elämänhistoriasta. Subjektiiivisen päivähoito-oikeuden johdosta vanhemmat edustavat kumppaneina kaikkia suomalaisen yhteiskunnan erilaisia vanhempia. Henkilöstö on puolestaan ajattelutavoiltaan yhtenäisempi joukko. Kehittämisprojektin osallistujat pohtivat kriittisesti omaa asennoitumistaan erilaisia perheitä kohtaan. Tutkimuksessa todetaan, että on vaikea tehtävä yrittää ymmärtää omasta elämästä poikkeavaa elämäntilannetta ja arvoja. Päiväkodin työntekijöille on siis suuri haaste tiedostaa uskomusten kumpuavan jokaisen omasta arvomaailmasta sekä ymmärtää niiden heijastuminen arjen vuorovaikutustilanteisiin. Karilan käsitys on, ettei henkilöstön asiantuntijuuden merkitys katoa kasvatuskumppanuuden kontekstissa, vaan sen edellyttämä asiantuntijuus on vaativampaa kuin henkilöstön lähtökohdista nouseva asiantuntijuus.

Vanhempien tulkinnat kasvatuskumppanuudesta vaihtelevat, samoin halukkuudessa rakentaa kumppanuussuhdetta henkilöstön kanssa on eroja. Lisäksi todetaan, että henkilöstöltä puuttuu suoran kysymisen ja keskustelun kulttuuri. Sen sijaan vanhempien näkemyksistä tehdään päätelmiä melko puutteellisen tiedon ja epäsuoran viestinnän kautta. Vain harjoittelemalla tietoisesti vanhempien ajatusten kuulemista, ymmärtämistä ja keskustelutaitoja, on mahdollista saada luotettavaa tietoa heidän yhteistyötä koskevista käsityksistään ja odotuksistaan.

Kasvatuskumppanuudessa on tärkeää mieltää lapsi ja perhe työn kohteeksi, mutta samalla tiedostaa, mihin oma asiantuntijuus päättyy ja missä alkaa toisten ammattilaisten osaaminen. Lopuksi Karila (2003b) tähdentää, ettei kasvatuskumppanuus saisi jäädä keskusteluissa pelkäksi abstraktioksi, vaan on tärkeää siirtyä kumppanuuspuheesta arjen kumppanuuteen. Tutkimusprojektin kokemusten perusteella Karilan mielestä on perheiden ja päivähoidon henkilöstön kasvatuskumppanuus luonteva osa päivähoidon arkea, joten kasvatuskumppanuuden ammattikäytäntöjen pohtiminen ja kehittäminen on mitä suurimmassa määrin varhaiskasvatushenkilöstön osaamisen kehittämisen kysymys. Tällä perusteella hän olettaa, että kasvatuksellinen yhteistyö vanhempien kanssa on enemmän mahdollisuus kuin uhka ja koituu ensisijaisesti lasten parhaaksi.

Tutkimuksessaan *Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa* Maarit Alasuutari (2007) tarkastelee päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä kasvatussuunnitelmayhteistyöstä vanhempien kanssa. Erityisen kiinnostuksen kohteena ovat varhaiskasvatussuunnitelmatyön käytännöt, joita ohjaavat Valtioneuvoston periaatepäätös (2002) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Tutkimuksessa on kyse kasvatuskumppanuuden ideaalien ja käytäntöä koskevien selontekojen välisten suhteiden tarkastelusta. Se on toteutettu etnografisena tapaustutkimuksena haastatteleamalla yhden kunnan alueella kolmen päiväkodin 12 lastentarhanopettajaa ja 5 päivähoitajaa. Haastattelujen analysoinnissa on käytetty diskurssianalyysia.

Alasuutari selvittää, millä eri tavoilla työntekijät haastattelupuheessa kuvaavat suhdettaan vanhempiin ja miten he tulkitsevat ongelmalliseksi kokemiaan keskustelutilanteita. Tulkinnat luovat kuvaa työntekijän asemasta ja asiantuntijuudesta sekä vanhempien roolista yhteistyössä. Tutkimus valottaa myös uuden palvelukulttuurin tuottamia asiantuntijuuden ja asiakkuuden kysymyksiä laajemmin.

Haastatteluaineistosta nousee esiin kaksi yhteistyön kuvaustapaa, joita hän kutsuu vertikaaliseksi ja horisontaaliseksi kuvaustavaksi. Vertikaalisessa kuvaustavassa yhteistyö painottuu työntekijöiden asiantuntijatietoon ja yhteistyösuhteen asymmetriaan. Tällainen asennoituminen kertoo kasvatuskeskustelun ihanteesta, jossa vanhemman oletetaan mukautuvan ja olevan asioista samaa mieltä sekä omaksuvan lähinnä kuuntelijan ja hyväksyjän roolin. Myös keskinäiset näkemyserot ja poikkeavat mielipiteet tulkitaan ongelmallisiksi. Päiväkodin toiminta mielletään työntekijöiden alueeksi, johon vanhempien ei oleteta puuttuvan. Toisaalta odotetaan vanhempien kertovan omia näkemyksiään kasvatuksesta.

Horisontaalisessa kuvaustavassa painottuu rinnakkainen asiantuntijuus ja osapuolten läheinen suhde. Siinä vanhempi nähdään oman lapsensa asioissa asiantuntijana. Vanhemman asiantuntijuus ei kuitenkaan ole vähäisempää, vaan se on erilaista kuin työntekijän.

Työntekijän tietämys lapsesta on rajallista, joten Alasuutari toteaa, että vasta tasavertaisessa vanhemman ja työntekijän keskustelussa voidaan muodostaa kokonaiskuva lapsesta. Horisontaalinen kuvaustapa edellyttää työntekijältä oman aseman ja näkökulman pohdintaa ja kyseenalaistamista. Näin se voidaan ymmärtää työntekijöiden tulkinnaksi kasvatuskumppanuuden periaatteesta, jolle kasvatussuunnitelmien laatimisen oletetaan perustuvan.

Alasuutarin mielestä kuvaustavat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan esiintyvät usein rinnakkain. Ne ovat osa suomalaista varhaiskasvatuskulttuuria, eivätkä yhteiskunnalliset palvelut muutu suoraviivaisesti jostakin joksikin, vaan vanhat tulkinnat ja käytännöt säilyttävät asemansa uusien toimintatapojen rinnalla. Lisäksi kasvatuskumppanuuden periaate tarjoaa yhteistyölle sekä ystävyysuhdesuuntautumisen että auttamissuhteen kaltaisen suuntautumisen. Alasuutari pohtii myös kasvatuskumppanuusajattelun keskeistä kysymystä: mitä on ihmissuhdealan asiantuntemus, mikäli asiakas on oman elämänsä asiantuntija? Esimerkiksi varhaiskasvatustyössä on pohdittava, mitä ammatilliselta vuorovaikutukselta edellytetään toimittaessa kumppanina asiakassuhteessa. Tutkimus osoittaa, että tähän kysymykseen löytyy erilaisia vastaamisen tapoja ja kasvatuskumppanuus voi todentua monenlaisena.

Oma ongelmansa on, missä määrin varhaiskasvatuksen ja muiden ihmissuhdealojen koulutuksissa otetaan jo huomioon kumppanuusajattelun haasteet ammatilliselle vuorovaikutukselle

#### **4.2 Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien kasvatuskeskusteluissa**

Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa -tutkimuksen (2007) jälkeen Maarit Alasuutari jatkaa kasvatuskumppanuustutkimusta suunnaten kiinnostuksensa vanhempien kanssa käytäviin kasvatuskeskusteluihin ja niiden pohjalta laadittaviin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Tutkimusta Suunniteltu lapsuus, keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa (2010) voidaan pitää näistä kahdesta työstä päättötutkimuksena. Hän käyttää molemmissa tutkimuksissa samaa aineistoa. Nyt pääaineiston muodostavat lasten varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelujen tallennukset. Lisäksi aineisto käsittää henkilöstön haastatteluja (12 lastentarhanopettajaa, 5 päivähoitajaa), vanhempien haastatteluja (11 äitiä, 4 isää) sekä lasten kirjallisia kasvatussuunnitelmia. Aineiston perusteella tutkimusta voidaan luonnehtia etnografiseksi tapaustutkimukseksi.

Uusi suunnittelukäytäntö merkitsee perinteisten lapsiryhmän toimintasuunnitelmien rakentamista lasten yksilöllisten suunnitelmien varaan. Tutkimuksen keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten varhaiskasvatussuunnitelmat otetaan käyttöön eli kotoutetaan päiväkodin arjessa. Pedagogisen kehittämisen lisäksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa on myös kyse vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kehittämisestä eli kasvatuskumppanuudesta sekä yhteiskunnallisesta hallinnan ulottuvuudesta. Alasuutari tarkastelee lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiskäytäntöä kokonaisvaltaisesti. Tutkimus selvittää, miten varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteet toteutuvat käytännössä ja miten vanhempien ja työntekijän keskustelut sujuvat, mitä niistä seuraa ja millaisiksi vanhemman ja työntekijän roolit muodostuvat.

Alasuutarin tutkimuksesta käy ilmi, että vanhempien ja henkilöstön keskusteluissa ei läheskään saavutettu varhaiskasvatuksen suunnittelulle asetettuja tavoitteita. Vain harvoin lapsen varhaiskasvatuksen suunnitelma ohjasi päiväkodin toiminnan suunnittelua.

Sen sijaan lapsen vasu oli kotoutunut lapsen ja vanhemmuuden arvioinnin ja kotikasvatuksen ohjaamisen välineeksi. Vanhempien mielestä keskustelut olivat tärkeitä, koska he saivat niissä arvion lapsensa pärjäämisestä päiväkodissa ja mahdollisista lapsen kehityksessä tai toiminnassa ilmenneistä pulmista. Työntekijät puolestaan kokivat huolien puheeksi ottamisen haasteellisiksi, koska niihin liittyi lapsen arviointia. Arviointi tulee esiin myös siinä, miten työntekijät kertoivat lapsen toiminnan vastaavan päiväkodin käytäntöjä ja tapoja. Vanhempien toiminnan arviointi tapahtui antamalla ohjeita piiloisesti ja hienovaraisesti.

Arvioinnin ulottuvuus konkretisoituu vasulomakkeessa ja sen käytössä. Suunnitelmiin kirjataan lapsen/vanhemman senhetkisen toiminnan kuvaukset, mutta konkreettiset kasvatuksen tavoitteet ja menetelmät jäävät yleensä kirjaamatta. Suunnitelmat saattavat unohtua mappeihin sen sijaan, että ne olisivat työntekijöiden aktiivisessa käytössä. Suunnitelmiin palataan, mikäli ilmenee erityisiä pulmia, eli ne osittain rinnastetaan yksilölliseen kuntoutussuunnitelmaan. Hallinnan näkökulmasta suunnitelmatoiminta on muotoutunut uudeksi lasten ja perheiden seurantajärjestelmäksi. Hallinta on osa yhteiskunnan toimintaa, ja positiivisessa mielessä se vahvistaa vanhemmuutta ja tarjoaa kasvatuksellista tukea sekä edistää lapsen selviytymistä.

Alasuutari (2010) nostaa esiin kumppanuuden tasavertaisuuskäsitteen ristiriitaisuuden. Periaatteessa kumppanuus asettaa vanhemmat tasavertaiseksi suunnittelijaksi työntekijän kanssa, mutta käytännössä he ovat riippuvaisia päiväkodin ja sen työntekijöiden toiminnasta. Vanhemmat voivat vaikuttaa lapsensa päivähoidon hyvin rajallisesti. Sekä vanhempien että työntekijöiden puheenvuoroissa tulee edelleen esille oletus työntekijöiden asiantuntijuudesta. Osapuolet ovat aina vuorovaikutuksessa lähtökohdiltaan asymmetrisessä asemassa. Keskusteluissa kasvatuskumppanuus ilmentyy työntekijöiden pyrkimyksenä luoda tuttavallinen, luottamuksellinen ja leppoisa vuorovaikutusilmapiiri.

Pohdinnassaan Alasuutari näkee vasukeskustelun merkitykselliseksi lasta koskevan tiedon välittämisen kannalta. Se ei kuitenkaan toteudu valtakunnallisen ohjeistuksen olettamalla tavalla eikä tuota tasavertaista kasvatuskumppanuutta, vaan sen käyttöä ohjaa perhetyön ja varhaisen puuttumisen orientaatio.

Hänen mielestään päiväkodeilla ei nykyisillä henkilöresursseilla ole mahdollista mukauttaa toimintaansa kunkin lapsen ja perheen yksilöllisiin tarpeisiin ja toiveisiin. Sen sijaan nykyisessä muodossaan yksilöllisestä vasusuunnitelmasta on tullut osapuolille tutumpi ja kotoisampi, kuin miltä ihanteelliset suunnitelmat näyttävät paperilla. Alasuutari korostaa, miten tärkeää on tarkentaa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisen tarkoitus päivähoidon kasvatustyön näkökulmasta sekä mitä niillä oikeastaan tarjotaan vanhemmille ja lapselle, kun kyseessä on ”ihan tavallinen” lapsi.

Kasvatuskumppanuuden käsite voidaan ymmärtää kasvatusyhteistyön tavoitteena olevan laadun käsitteenä. Tällöin tarkastelun kohteeksi nousevat ammatilliset työkäytännöt ja menetelmät, jotka ovat olennaisia ehtoja kumppanuuden muodostumiselle. Tässä suhteessa erityisen tärkeitä ovat vanhempien ja henkilöstön kasvatuskeskustelut. Keskustelutilanteina aamun tulo- ja iltapäivän hakutilanteet ovat lähinnä päivän kuulumisten vaihtoa, mutta eivät sovellu syvällisempiin keskusteluihin, koska niissä on yleensä läsnä muita lapsia ja aikuisia. Kasvatuskumppanuuden toteutuminen vaatii erikseen sovittuja pitempiä keskusteluja, jotta voidaan keskittyä lapsen kasvatuksen kysymyksiin. Kasvatuskumppanuuden rakentumista kasvatuskeskusteluissa on tutkittu varsin vähän.

*Yhteistyöstä kasvatuskumppanuuteen* -tutkimushankkeen osatutkimuksessa (2005) Karila hyödyntää aiempaa tutkimusaineistoa ja jatkaa kasvatuskumppanuustutkimustaan uudella tutkimustehtävällä. Hän suuntaa kiinnostuksensa vanhempien osallisuuden lisäämiseen oman lapsensa kasvatuksessa. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten kasvatuskumppanuutta rakennetaan vanhempien ja henkilöstön välillä käytävissä kasvatuskeskusteluissa ja mistä asioista näissä tilanteissa keskustellaan, millaisia merkityksiä keskusteltaville asioille annetaan sekä miten erilaiset tulkinnat tulevat esille ja rakentuvat keskustelutilanteessa. Keskusteluja on käyty yhteensä kahdeksantoista, ja niihin on osallistunut viisi työntekijää (21 lastentarhanopettajaa, 3 lastenhoitajaa) sekä neljä isää ja kymmenen äitiä. Joihinkin keskusteluihin on osallistunut sekä isä että äiti. Karila käyttää tutkimuksessa aineistolähtöistä diskurssianalyysiä ja lähestyy aineistoa abduktiivisesti. Tärkeää on tunnistaa se, mitä puhutaan ja millä tavoin puhutaan, koska se heijastuu sekä työntekijöiden että vanhempien tulkintoihin ja toimintaan niin keskustelutilanteessa kuin uusissa kohtaamistilanteissa.

Karila kiinnittää huomiota siihen, millaisista asioista keskustellaan ja millainen on keskustelun kulku. Keskustelut liittyvät vahvasti lapsen arkeen, ja niissä käsitellään lapsen toimintaan, käyttäytymiseen ja kehitykseen liittyviä kysymyksiä niin kotona kuin päiväkodissa. Vanhemmat ovat saaneet esittää lasta ja hänen hoitoaan ja kasvatustaan koskevia toiveitaan sekä kertoa huolenaiheistaan. Sekä vanhemmat että henkilökunta ovat suhteuttaneet lapsen kehityksen hänen lähipiirinsä muiden lasten kehitykseen. Vanhempien vertailukohteena ovat sisarukset ja lähisuvun muut lapset, henkilökunnan puolestaan lapsiryhmän muut lapset. Myös kodin ja päiväkodin käytäntöjä vertaillaan lapsen toiminnan ja kehityksen kannalta. Vaikka keskustelu antaa arvokasta tietoa lapsesta ja hänen toiminnastaan erilaisissa ympäristöissä, jää uusi, jaettuun tietoon pohjautuva kuva lapsesta jakamatta ja yhteenvedot sekä johtopäätökset lähes kokonaan tekemättä. Keskusteluissa lapsen ääni tulee olemattomasti esille, joten keskustelutilanteita on kehitettävä lapsen osallisuutta vahvistavaan suuntaan.

Tutkimuksessa keskustelukäytännöt rakentuvat suurelta osin päivähoidon ammattilaisten lähtökohdista käsin. Suurimman osan keskusteluajasta käyttää työntekijä. Hän on selkeästi keskustelun johdattelija ja teemojen avaaja. Vanhemmat puolestaan täydentävät ja myötäilevät keskustelua. On kuitenkin oleellista keskittyä kuulemaan vanhempien kokemuksia ja jatkaa niiden pohjalta keskustelua. Vain siten vahvistetaan vanhempien osallisuutta ja äänen kuulemistä sekä päivähoidon toimintakäytäntöjen kehittämistä todellisen osallisuuden mahdollistavaan suuntaan. Tilanteet, joissa toisen puheenvuoro kuullaan tai tulkitaan ristiriitaisesti, sisältävät konfliktin mahdollisuuden. Henkilöstön on tiedostettava oman ammatillisen vuorovaikutuspuheensa sisältämät merkitykset ja puheensa tuottamat seuraamukset. Kumppanuus ei synny pelkästään tietoa välittämällä tai vaihtamalla, vaan tarvitaan myös jaettuja tulkintoja ja yhteistä päätöksentekoa. Lopuksi Karila toteaa, että tasavertainen kumppanuussuhde edellyttää ammattilaisilta asiantuntijavallasta luopumista. Se merkitsee omien asiantuntijuustulkintojen ja oman vallankäytön kriittistä reflektointia.

### **4.3 Vanhempien arvioita kasvatuskumppanuudesta**

Hyvä päiväkotikasvatus ja sen kehittäminen edellyttävät vanhempien osallisuuden vahvistamista lapsen päivähoitoprosessin suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa.



Tämä ajatus on ohjannut Aila Tiilikan väitöstutkimusta Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta (2005). Sen tehtävänä on tulkita ja ymmärtää päiväkotilasten äitien kasvatuskäsityksiä sekä heidän arviointiaan hyvästä päiväkotikasvatuksesta kotikasvatuksen tukena. Tutkimuksen viitekehyksen muodostaa eksistentiaalis-fenomenologinen lähtökohta kasvatuksessa sekä Rauhalan (1983) määrittelemä holistinen ihmiskäsitys. Tutkimukseen osallistui seitsemän äitiä kolmesta päiväkodista. Aineisto koostui yksilö- ja parihaastatteluista sekä kirjallisista arvioinneista, joita äidit tekivät haastatteluidensa tiivistelmistä. Aineiston analyysissä on käytetty sisältöanalyysiä ja siinä tulkinnallista otetta sekä on pyritty ajatuskokonaisuuksien merkitysten ymmärtämiseen.

Tiilikan tutkimuksesta ja sen tuloksista tarkastelen vain osuutta, joka tuo esiin äitien kasvatuskumppanuuteen kohdistuvat odotukset. Päiväkotikasvatus on vanhempien tietoinen valinta, johon vaikuttavat perheen arjen tarpeet sekä halu saada lapselle pedagogista, laadukasta kasvatusta ryhmässä. Äidit toivovat lapsen ja päiväkodin aikuisten vuorovaikutussuhteiden ja kasvatusmenetelmien olevan luottamuksellisia, avoimia ja demokraattisia niin, että lapsi voi tuntea turvallisuutta ja aitoa välittämistä. Päiväkoti koetaan perheen kannalta läheiseksi, mutta ensisijainen kasvatustavastuu kuuluu vanhemmille, erityisesti äideille. Koti välittää lapselle perusturvallisuuden ja asenteet, päiväkoti taas tukee lapsen kehitystä ja tarjoaa monipuolista toimintaa. Jotta yhteistyö onnistuisi, vanhemmat toivovat saavansa riittävästi tietoa päiväkotikasvatuksesta. Tärkeinä pidetään myös lapsen tyytyväisyyttä ja vanhempien myönteisiä yhteistyökokemuksia. Kumppanuuden edellytyksenä nähdään perheiden erilaisuuden oivaltaminen. Toivottavaa olisi vanhempien kokemuksellisen tiedon saaminen näkyväksi ja yhteiseen käyttöön. Osallistumisen tasolla vanhemmat haluavat vaikuttaa lapsensa kasvatustavastuun. Päivittäisiä kohtaamisia arvostetaan ja lapsikohtaisia keskusteluja pidetään tärkeimpänä yhteistyömuotona. Samoin toivotaan vanhempien vertaistoiminnan tukemista ja kehittämistä.

Tutkimus osoitti, että yhteistyö koettiin pääasiassa vanhemmuutta tukevaksi. Kriisitilanteet saattavat kuitenkin tuoda esiin arvostitiriitoja vanhempien ja henkilöstön välillä. Esimerkiksi kaikille perheille osoitetut samanlaiset vaatimukset voivat aiheuttaa syyllisyyttä. Ongelmia saattaa tuottaa tiedonkulun hitaus, henkilökunnan syyllistyminen huolien kaunisteluun sekä isien asema kumppanuudessa.

Vanhempien vähäiseen osallistumiseen päiväkodin arkeen nähtiin syyksi tottumattomuus uuteen toimintakulttuuriin. Tulokset antoivat viitteitä siitä, että vanhempien kasvatuskäsitysten tunteminen ja ymmärtäminen voisivat parantaa ammattilaisten työtä perheiden erilaisuuden huomioonottamisessa ja tukea kasvatuskumppanuutta. Tällöin myös vanhempien osallisuus vahvistuisi yhteisenä suunnitteluna ja arviointina päiväkotikasvatuksessa. Vanhempien käsitykset tulisivat näin julki myös tukemaan varhaiskasvatuksen suunnittelijoiden ja päättäjien työtä.

Tutkimusartikkelissa *Päiväkodin ja kodin jaettu kasvatustehtävä: kasvatuskumppanuus perheen voimavarana* (2009) Pirjo-Liisa Poikonen ja Riina Lehtipää arvioivat Paletti-tutkimushankkeen tuloksia. He tarkastelevat artikkelissaan lapsiperheiden ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteistä kasvatustehtävää ja kasvatuskumppanuutta erityisesti vanhempien näkökulmasta. Tavoitteena on nostaa esiin kasvatuskumppanuuden tuomia odotuksia vanhempien omalle toiminnalle sekä ympäröivän yhteiskunnan asettamia haasteita vanhempien ja ammattikasvattajien kumppanuudelle. Tutkimus kohdistaa huomion vanhempien ja lasten osallisuutta parantavien toimintamuotojen kehittämiseen sekä isien osallisuuden lisäämiseen. Projektin aineistoon kerätty päiväkirjamenetelmää käyttäen 208 perheeltä viiden kunnan alueelta Keski-Suomessa.

Paletti-tutkimuksessa selvitettiin vanhempien tyytyväisyyttä yhteistyöhön ja kasvatuskumppanuuteen erilaisia väittämiä sisältävän mittarin avulla. Väittämät kuvasivat vanhempien tyytyväisyyttä yhteistyön luottamuksellisuuteen ja avoimuuteen, päiväkodin työntekijöiden sitoutumiseen työhönsä sekä tyytyväisyyttä vanhemmuuden tukemiseen.

Tutkimus osoitti, että vanhemmat olivat tyytyväisiä kasvatusyhteistyön luottamuksellisuuteen ja avoimuuteen sekä työntekijöiden työhön sitoutumiseen. Jokapäiväiset keskustelut sekä vasu-keskustelut saivat eniten kiitosta. Myös toiminnasta tiedottaminen nousi tärkeälle sijalle. Vanhemmat arvostivat työntekijöiden ammattitaitoa, ystävällisyyttä ja myönteistä asennetta sekä lapsen yksilöllisyyden ja erityistarpeiden

ottamista huomioon. Toisaalta huolenaiheeksi koettiin juuri lapsen yksilöllisyyden ja mahdollisten erityistarpeiden huomiointi.

Isot lapsiryhmät, valvonnan määrä sekä henkilökunnan liiallinen vaihtuvuus aiheuttivat jonkin verran huolta. Esille nousivat myös vanhempien palautteen välinpitämätön vastaanotto ja ongelmat yksittäisten työntekijöiden kanssa. Muutamaa vanhempaa huoletti työntekijöiden vähäinen määrä sekä työssä jaksaminen. Ristiriitatilanteina esiin nousivat ruokailuun, päivälepoon, lapsen käyttäytymiseen ja oppimiseen liittyvät odotukset.

Tyytyväisyys vanhemmuuden tukemiseen oli jonkin verran vähäisempää. Isät toivoivat saavansa enemmän arvostusta ja tukea vanhemmuudelleen, ja äidit puolestaan toivoivat enemmän vanhempien vertaisryhmätoimintaa. Kasvatuskumppanuudelle asetettuihin odotuksiin vanhemmat suhtautuivat melko myönteisesti. He pitivät tärkeinä yhteisiä kasvatuseriaatteita, tavoitteita ja sääntöjä. Osan mielestä lomakkeiden täyttö ja erilaiset tilaisuudet tuntuivat työläiltä ja aikaa vieviltä.

Vanhempien työajoista ja lapsen hoitoajoista kyselemien sekä perheen asioista kertominen tai ikävistä asioista keskusteleminen koettiin, etenkin pitkän työpäivän jälkeen, uuvuttavina. Päätuloksena todetaan kuitenkin, että pikkulapsiperheiden vanhemmat ovat hyvin tyytyväisiä lapsensa hoitoon ja kasvatukseen sekä yhteistyöhön varhaiskasvatushenkilöstön kanssa. Heidän mielestään päivähoiton työntekijöitä on helppo lähestyä, ja keskinäinen vuorovaikutus on avointa. Tutkimus osoitti, että tyytyväisyys päivähoitoon ja kasvatuskumppanuuteen on vahvasti yhteydessä työn ja perheen yhteensovittamiseen sekä kokemuksiin vanhemmuudesta. Tutkimustulokset eivät ole suoraan yleistettävissä, sillä arkitodellisuudessa on edelleen eroja siinä, miten vanhemmat osallistuvat tai otetaan mukaan kasvatusta ja opetustyön suunnitteluun ja arviointiin.

#### **4.4 Kasvatuskumppanuus varhaiskasvattajien puheena**

Marjatta Kekkosen väitöskirjatutkimuksessa Kasvatuskumppanuus puheena – Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä (2012) kuvataan, millaisia puhetapoja käyttäen varhaiskasvatuksen ammattilaiset rakentavat kasvatuskumppanuutta koskevia merkityksiä. Varhaiskasvattajien tulkinnat liittyvät henkilöstön, vanhempien ja lasten välisiin kohtaamisiin päiväkodissa, lapsen kotona ja lähiympäristöissä. Tutkimuksessa Kekkonen eriyttää kasvatuskumppanuussuhdetta

ystävyyssuhteiden, vertaissuhteiden ja läheissuhteiden kaltaisista, kumppanuutta muistuttavista suhteista sekä kasvattajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin perustuvista yhteistyösuhteista. Tutkimusaineistot koostuivat alkuhaastatteluista, ryhmäkeskusteluista ja vertaishaastatteluista. Aineisto on kerätty Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta -nimisestä kehittämishankkeesta, jossa Kekkonen toimi suunnittelijana. Tutkimus perustuu sosiaaliseen konstruktionismiin ja diskurssianalyysiin, jossa oletetaan, että todellisuus rakentuu merkitysten pohjalta. Kasvatuskumppanuuden katsotaan siten rakentuvan osapuolten välisissä keskusteluissa ja kohtaamisissa, joissa aikuisten ja lasten tavalla puhua ja käyttää kieltä on keskeinen merkitys. Tutkimusaineistot koostuivat alkuhaastatteluista, ryhmäkeskusteluista ja vertaishaastatteluista, jotka on kerätty vuosina 2004–2006. Tutkimus on ajankohtainen, sillä Suomessa on tutkittu niukasti kasvatuskumppanuutta varhaiskasvattajien itsensä tulkitsemana sekä lapsen päivähoidon siirtymisen tukemisena. Kasvatuskumppanuus puheena -tutkimus hakee vastausta näihin kysymyksiin.

Tutkimuksen tulosten mukaan Kekkonen tulkitsee kasvatuskumppanuuden käsitteenä ja puhetapana suhteita luovaksi kommunikaatioksi, varhaiskasvatuksen palveluneuvotteluksi, varhaiskasvatuksen kotikäynniksi sekä ammatilliseksi sosiaaliseksi suhteeksi. Suhteita luovassa kommunikaatiossa merkitykselliseksi katsottiin lapsen, kasvattajan ja vanhemman yhteistyö- ja kiintymyssuhteiden tietoinen rakentaminen, suhteisiin sitoutuminen ja suhteissa toimiminen. Perinteisesti päivähoido on toiminut perheen puolesta tietäjänä tai perhe on ottanut omasta puolestaan tietäjän roolin lapsen varhaiskasvatusta koskevissa ratkaisuihin. Nyt kasvatuskumppanuus palveluneuvotteluina edellytti dialogista, yhteistyösuhteen prosessimaista kehittymistä ja vanhempien omaa osallisuutta vahvistavia puhekäytäntöjä. Lapsen kotona käytävä aloituskeskustelua pidettiin tärkeänä osana varhaiskasvatuksen pedagogista perustehtävää ja tulkittiin kasvatuskumppanuutta rakentavaksi käytännöiksi. Suhdekäsitteenä kasvatuskumppanuus rajattiin ammatilliseksi, lapsen varhaiskasvatukseen liittyväksi sosiaaliseksi suhteeksi, joka on syytä erottaa vanhempien ja kasvattajien välille mahdollisesti rakentuvista muista, ei-ammattillisista ystävyys- ja vertaissuhteista.

Tutkimus osoittaa, että kasvatuskumppanuudessa on kyse varhaiskasvatuksen ja perheen välisen kasvatusyhteistyön ja päivähoitopalvelujen toimintakäytäntöjen kulttuurisesta muutoksesta. Kumppaneina toimivat vanhemmat ja varhaiskasvattajat tuottavat lapsen varhaisvuosien kasvatusta koskevaa tietoa vaihtelevasti etenevässä yhteistyöprosessissa,

jonka aloitusvaiheessa perheen kanssa käydään palveluneuvottelu, aloituskeskustelu ja tehdään varhaiskasvatuksen kotikäynti. Vanhempien ja ammattilaisten tasavertaisuutta ja sitoutuneisuutta edistetään kumppanuudessa dialogisuuden, neuvottelevuuden, sopimuksellisuuden ja suhteita luovan kommunikaation keinoin. Keskeiseksi kumppanuustyöskentelyssä nousee lapsen oman toimijuuden vahvistaminen sekä kuulluksi ja nähdyksi tuleminen niin lapsen kotona kuin päiväkodissa. Kasvatuskumppanuus merkitsee varhaiskasvatuksen kasvatustietämisen yhteiskunnallisen merkityksen vahvistumista ja kasvattajien lapsiryhmissä kehittyvän kasvatustietämisen tuomista aikaisempaa avoimemmin ja läpinäkyvämmiin perheiden ja vanhempien käyttöön.

Kasvatuskumppanuuden kehittämiseen tulevaisuudessa merkitykselliseksi vaikuttaa oleellisesti, millä tavalla perheiden erilaiset lapsen kasvatukseen, hoitoon, huolenpitoon ja oppimiseen liittyvät arvot, asenteet, huolet ja tuen tarpeet tulkitaan varhaiskasvatuspalveluissa. Keskeistä on, tulkitaanko ne perheiden osaamattomuudeksi, vajavuudeksi, heikkoudeksi tai pärjäämättömyydeksi vai perheen yksityisyyteen sijoittuvan kasvatustehtävän yhteisöllisen luonteen ilmauksiksi.

Tässä tutkimuksessa on valittu jälkimmäinen vaihtoehto, ja kasvatuskumppanuutta tutkitaan varhaiskasvattajien tuottamana puheena erilaisista päivähoiton ja perheen välisistä yhteistyötilanteista ja tapahtumista. Tapa puhua perheen ja päivähoiton välisestä yhteistyöstä vanhemmuuden tukemisena on vaihtumassa käytäntöön, jossa korostetaan varhaiskasvattajien ja vanhempien keskinäistä kasvatuksellista kumppanuutta.

#### **4.5 Kasvatuskumppanuus varhaisen tuen tunnistamisen välineenä**

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden huoli lasten ja lapsiperheiden hyvinvoinnista toimi lähtökohtana koulutushankkeelle *Early Prevention Methods: Varhaisen tuen toiminnalliset menetelmät* (EPM, 2008). Siinä hyödynnettiin alan uutta tutkimus- ja menetelmätietoutta sekä Kymen ja Etelä-Karjalan alueelle kehitettyä yhteistyötä. Varhaisen vuorovaikutuksen tukemisen ja huolen puheeksi ottamisen kehittämisteemoista syntyi kasvatuskumppanuuden nimikkeen alla alueellisesti eri tavoin toteutettuja koulutuksia.

Varhaisen puuttumisen EPM-hankkeen tavoitteena oli kehittää työtapoja, joiden avulla kasvattajat voivat mahdollisimman aikaisin tunnistaa ja tukea perheitä, jotka tarvitsevat kasvattamisen ja huolenpidon kysymyksissä apua. Hankkeessa pyrittiin vahvistamaan varhaiskasvattajien varhaisen puuttumisen ja puheeksi ottamisen osaamista sekä kehittämään eri ammattiryhmien yhteistyötaitoja ja moniammatillista työotetta varhaisessa puuttumisessa.

Hankkeen aikana havaittiin, että päivähoito tarjoaa mahdollisuuden arkiseen ja ruohonjuuritasoiseen vuoropuheluun paremmin kuin monet muut hyvinvointipalvelut. Niin ikään todettiin, että tätä mahdollisuutta pitäisi käyttää entistä paremmin perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Erityisesti ne lapset ja perheet, joiden elämää varjostaa päihteisiin, mielenterveyteen ja köyhyyteen liittyvät kysymykset, hyötyvät eniten osallisuuden ja tasa-arvoisen vuorovaikutuksen kehittämisestä.

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten päivähoidon henkilöstö tiedostaa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkityksen ja millaisin edellytyksin sen näkökulmasta kasvatuskumppanuutta voidaan toteuttaa. Teoriaosassa olen kuvannut varhaiskasvatuksen kehitystä yhteiskunnallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. Tutkimukseen ja kokemuseräiseen tietoon pohjautuen tarkastelen vanhempien ja päiväkotihenkilöstön yhteisen kasvatustietoisuuden muodostumista yhteisen kasvatustehtävän, lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toteutumisen kannalta. Mielenkiinnon kohteena on perinteisen yhteistyön ja kasvatuskumppanuuden merkitysero: miten varhaiskasvattajat sen tiedostavat, ja miten kasvatuskumppanuuteen tarvittavat elementit näyttäytyvät heidän ajattelussaan ja kokemuksissaan? Aineistona ovat koetut onnistuneet ja epäonnistuneet yhteistyötilanteet, joita kasvattajat kuvaavat heiltä kootuissa lyhyissä kirjoitelmissa, sekä avoimet kirjalliset vastaukset kasvatuskumppanuuden toteuttamista koskeviin kysymyksiin. Tärkeää on herättää varhaiskasvattajat pohtimaan kasvatuskumppanuuden merkitystä sekä omaa tapaansa toteuttaa sitä. Tavoitteenani on kuvata, tulkita ja selvittää, mikä on varhaiskasvattajien tämänhetkinen ymmärrys kasvatuskumppanuudesta ja sen toteuttamisesta päiväkodeissa. Näitä seikkoja tarkastelen ensisijaisesti yksilön omasta näkökulmasta, tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvattajien omina kokemuksina. Tavoitteena on ollut myös jäsentää ja selkeyttää tutkijan omaa käsitystä kasvatuskumppanuudesta ja sen toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä.

Tutkielmassani etsin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

Millaisista tekijöistä vanhempien kanssa tehtävä hyvä kasvatuskumppanuus varhaiskasvattajien kokemuksissa muodostuu?

Millaisina asioina ja tekoina kasvatuskumppanuus näyttäytyy varhaiskasvattajien arkikäytännöissä?

Onko kasvattajayhteisöllä riittävästi valmiuksia ja resursseja toteuttaa kasvatuskumppanuutta?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Pro gradu -tutkielmani on luonteeltaan kvalitatiivinen, aineistolähtöinen tutkimus, joka on muotoutunut fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusfilosofian mukaisesti. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisen kokemukset suhteessa hänen omaan todellisuuteensa, erityisesti inhimillisen kokemuksen merkitykset. Kokemus-käsitteellä ei ole yksiselitteistä määritelmää. Yleisimmin sillä tarkoitetaan tunnetta, jossa on sekä noesis (kokeminen) että noema (kohde). Perttulan ja Latomaan (2005) mukaan kokemus muodostuu ihmisen senhetkisestä elämyksellisestä tilasta (aistimukset, elämykset, tunteet, tunnelmat). Taustalla vaikuttavat elämäntilanne ja vuorovaikutus, jotka hän kokee merkityksellisinä. Käsitteenä kokemus kuvaa ihmisen oppimisen, kasvamisen ja kulttuuriin sosiaalistumisen prosesseja.

Tunteiden kirjosta muodostuu eletyn elämän merkityksiä. Se, miten ihmiset itse kokevat elämänsä ja olemassaolonsa, tuottaa tärkeää tietoa. Tällainen kokemuksellinen tieto vaikeasti määriteltävistä asioista on parhaiten saavutettavissa fenomenologisen lähestymistavan avulla. Siinä tavoitteena on tutkittavan ilmiön kuvaaminen mahdollisimman tarkasti ja aidosti sellaisena, kuin se esiintyy tutkittavien yksilöiden kokemuksissa. Aiheen omakohtaisuus näkyy siinä, että tutkija on läsnä tutkimustyönsä kaikissa vaiheissa. Siten fenomenologisen tutkimuksen raportointi eroaa kokeellisen tutkimuksen raportoinnista minämuotoisen esitystavan käytön vuoksi (Perttula & Latomaa 2005). Merkitysteorian mukaan ihmisen toiminta on tietoista ja tavoitteellista ja ihmisen suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattua. Fenomenologiaan pohjautuva menetelmä on aina luonteeltaan induktiivinen, yksityisestä yleiseen etenevä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 33–35.)

Menetelmän päämääränä on tutkia ja kuvata tutkittavien kokemuksia mahdollisimman tarkasti ja aidosti. Tämän vuoksi tutkijan on lähestyttävä tutkittavaa ilmiötä ilman ennako-oletuksia avoimesti tai ainakin tiedostettava omat ennakkokäsityksensä ja on pyrittävä toimimaan niistä riippumattomasti. Lähtökohtana on, ettei ole ennalta asetettuja määritelmiä, odotuksia tai teoriakehikkoja, jotka ohjaisivat tutkijaa tutkimuksen analysoinnissa.



Tutkimuksen edetessä olen tiedostanut oman läheisen suhteeni aiheeseen pohtimalla omia ennakkokäsityksiäni ja oletuksiani kasvatuskumppanuudesta. Näin olen tietoisesti pyrkinyt välttämään niiden vaikutusta aineiston analysointiin. Uskon toisaalta vahvan esiymmärrykseni aiheesta auttaneen tulkinnan syventämiseen.

Tämän tutkimuksen kohteena ovat yksittäisten varhaiskasvattajien yhteistyökokemukset vanhempien kanssa sekä kasvatuskumppanuuden onnistumiseen vaikuttavien tekijöiden esille nostaminen varhaiskasvattajien kokemuksista. Ensisijainen tavoitteeni ei ole yleistää tietoa koskemaan kaikkia varhaiskasvattajia, vaan syventää omaa, tutkittavien ja lukijoiden käsityksiä kasvatuskumppanuuden ja perinteisen yhteistyön merkityserosta, ja samalla pyrin löytämään ilmiöön myös teoreettisesti mielekkään tulkinnan..

## **6.1 Tavoitteena laadullinen tieto**

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen kohteena on todellisen elämän kuvaaminen. Juuri todellisuuden moninaisuudesta johtuen sitä ei voida jakaa pieniin osiin, joten kohdetta on pyrittävä kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkimusidea saa alkunsa usein tutkijan omista mielenkiinnon kohteista ja kokemuksista tai joistakin ongelmista. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa ilmiöstä kuvaamisen, jäsentämisen, tulkinnan, ymmärtämisen ja merkityksellistämisen kautta. (Eskola & Suoranta 2001, 13.)

Myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (1997, 181) korostavat, että laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena ymmärtää tutkimuskohdetta. Tutkittavia voi olla yksi tai enemmän. Tutkimalla yksityistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä on ilmiössä merkittävää. Laadullisessa tutkimuksessa tapauksia on usein varsin vähän, mutta niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman syvällisesti (Eskola & Suoranta 2001, 18).

Tutkijan kokemukset, esiymmärrys sekä johtoajatusten reflektiivinen vuorovaikutus ovat keskeisiä tekijöitä laadullisessa tutkimuksessa. Tutkijan on valittava tutkimuskohteensa, viitekehyksensä ja menetelmänsä oman elämänsä rajaamien mahdollisuuksien joukosta. Laadullista tutkimusta tehdessään tutkija ei voi tutkia sellaista, josta hänellä ei ole omia kokemuksia, jotka eivät häntä kiinnosta tai johon hän ei ole itse osallistunut. (Kiviniemi 2001, 70.)

P. Alasuutari (1994, 74) muistuttaa, että laadullisessa tutkimuksessa teoreettinen viitekehys, aineiston luonne ja aineistonkeruumenetelmät ovat aina sidoksissa toisiinsa. Joskus aineiston luonne määrää tutkimuksen viitekehysten ja tutkimusmetodin valinnan. Joskus taas teoreettinen viitekehys asettaa rajat aineiston keruulle ja menetelmävalinnoille. Koska laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan ilmiötä monelta kannalta, on tutkijan hyödyllistä kerätä aineistoa, joka mahdollistaa monenlaiset tarkastelut.

Laadullinen tutkimus suosii menetelmiä, joissa tutkittavien ääni ja näkökulma pääsevät esille. Tällaisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä, ja aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Myös tutkimusongelma täsmentyy kaiken aikaa. Tutkimus toteutetaan joustavasti, ja suunnitelmia saatetaan muuttaa olosuhteisen mukaisesti. Tapaukset käsitellään ainutlaatuisina, ja aineistoa tutkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 1997, 161–165; Kiviniemi 2001, 68–69.)

Laadullista tutkimusta kuvataankin hermeneuttisena päättelyprosessina, niin sanottuna hermeneuttisena kehänä, jossa tutkijan esiymmärrys on tutkimuksen alkuun paneva voima. Tutkimusprosessi johtaa ilmiön tarkempaan ymmärtämiseen, minkä tuloksena syntyy uusi esiymmärrys, ja tämä voi vuorostaan olla uuden tutkimuksen pohja. Periaatteessa tutkimus ei siten koskaan tule valmiiksi. Voi myös käydä niin, että alkuperäinen tutkimusongelma tai tutkittava ilmiö osoittautuukin muuksi kuin alkuaan ajateltiin. Tutkimuksen kysymyksenasettelut sekä laajentuvat että täsmentyvät tutkimuksen edetessä. (Estola 1999, 136–137.) Laadulliselle tutkimukselle on siis tyypillistä tutkimusmenetelmän dynaamisuus, menetelmävalintojen jatkuva täsmentäminen, tarkistaminen ja kohdentaminen. Tutkimuksen kuluessa tutkija joutuu arvioimaan käyttämäänsä tutkimusmenetelmää ja sitä tietoa, jota tämän menetelmän avulla voidaan saada. Arvionsa perusteella tutkija voi joutua muuttamaan käyttämäänsä strategiaa. (Varto 1994, 99.)

Kvalitatiivinen tieto on elävää, konkreettista kuvausta luonnollisista tapahtumista, tilanteista, ihmisten kokemuksista, mielipiteistä, tunteista ja näkemyksistä. Sen avulla pyritään ymmärtämään ilmiöitä kokonaisvaltaisesti ja kontekstuaalisesti. Olennaista on kuvata ilmiön merkitystä mukanaolijoille. Laadullinen tieto on myös symbolista. Sen tarkoituksena on löytää vastauksia ja tukea tulkintaa. Saatu tieto kuvaa sosiaalisten ilmiöiden ainutkertaisuutta ja epävarmuutta.

Kun aineistolähtöisessä tutkimuksessa on mukana jokin sitä ohjaava peruskäsite (esimerkiksi kasvatuskumppanuus), puhutaan abduktiivisesta tutkimusotteesta. Siinä tutkijan kokemukset ja aiemmat tutkimukset muodostavat tutkimusaineistoa rikastuttavan ja syventävän näkökulman tutkittavaan ilmiöön. (Alasuutari, P. 1999, 123.)

## 6.2 Kirjoitelma aineistonkeruumenetelmänä

Fenomenologisen tutkimuksen aineistot kerätään yleensä haastattelemalla tutkittavia tai pyytämällä kirjallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Kirjoittamalla koottu aineisto antaa tutkittavalle mahdollisuuden kuvata omin sanoin omia kokemuksiaan. Tavoitteena on, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkittavan kertomaan kokemukseen. (Perttula 1999, 65–66.) Niinpä tarinoiden kirjoittamiseen ei tutkija voi juuri vaikuttaa. Valitsin kirjoitelman ensisijaiseksi aineistonkeruumenetelmäksi.

Tutkielmani kirjoitelmapyynnöt olivat avoimia, ja pyrin niissä rohkaisemaan tutkittavia kertomaan vapaasti omista yhteistyökokemuksistaan vanhempien kanssa (liite 1). Pyysin heitä kuvaamaan jonkin erityisesti mieleen jääneen onnistuneen yhteistyötilanteen. Sama pyyntö koski yhteistyötilannetta, jonka he kokivat epäonnistuneen. Lisäksi pyysin pohtimaan onnistumiseen tai epäonnistumiseen johtaneita syitä. Toivoin heidän kirjoittavan molemmista tilanteista, mutta he saivat itse päättää, jättävätkö kirjoittamatta jommastakummasta aiheesta. Samassa lomakkeessa oli myös seitsemän kasvatuskumppanuuden toteuttamiseen liittyvää avointa kysymystä. Kysymykset käsittelivät kasvatuskumppanuuden toteuttamisen resursseja ja reunaehtoja. Halusin saada selville, miten vastaajien mielestä työyhteisön ilmapiiri, johtajuus ja työaikajärjestelyt vaikuttavat henkilöstön mahdollisuuteen käydä keskenään kasvatuksellisia keskusteluja päiväkodissa. Niiden lisäksi kysymykset käsittelivät hallinnon osuutta kasvatuskumppanuuden toteuttamisessa, lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toimivuutta työvälineenä sekä varhaiskasvattajien kasvatuskumppanuuteen liittyviä koulutustarpeita. Myös avoimiin kysymyksiin vastaaminen oli vapaaehtoista. Kirjoitelman tavoitteena oli nostaa esiin tutkittavien ajattelua ja heidän itselleen luomia merkityseroja onnistuneiden ja epäonnistuneiden yhteistyötilanteiden kokemisessa ja niiden lopputulokseen mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä. Yhteistyökokemusten mieleen palauttamisen ja kirjoittamisen tavoitteena oli, että kirjallisuuden pohjalta syntynyttä kasvatuskumppanuuden käsitettä

voidaan tutkia ja pohtia suhteessa kirjoittajan omiin kokemuksiin, uskomuksiin, arvoihin ja elämäkokemuksiin. Muistot ovat osa tutkimukseen osallistuvien elämäntarinaa ja kokemusvarastoa. Narratiivisen työskentelyn tavoitteena on mahdollistaa sellaisten elämäkokemusten käsittely, jotka ovat olleet osanottajille ja heidän kasvattajuudelleen merkittäviä, pysähdyttäviä tai vahvistavia. Tämä tarjoaa myös kirjoittajalle mahdollisuuden oman ammatillisuuden reflektointiin. Ajatuksena on, että hoito- ja kasvatustyössä ammatillisuus on aina tavalla tai toisella sidoksissa myös henkilökohtaiseen. Kuten vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä, myös tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ominaisuudet, tiedot ja taidot tunnustetaan ja niitä kunnioitetaan (Davis 2001, 6–7).

#### **6.4 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimuksen eteneminen**

Kohdejoukoksi valikoitui osa Kainuun varhaiskasvatuksen kehittämishankkeen järjestämään kaksivuotiseen koulutukseen osallistuneista lastentarhanopettajista ja lastenhoitajista. Koulututtajat työskentelivät kainuulaisissa päiväkodeissa (Kajaani, Kuhmo, Puolanka, Sotkamo, Suomussalmi). Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat naisia, mikä osoittaa päiväkotityön olevan varsin naisvaltaisen alan. Ikäjakaumaltaan he olivat 38–52-vuotiaita, ja työkokemusta heillä oli 4–33 vuotta (ks. taulukko 1).

Marraskuussa 2008 esittelin ryhmälle tutkimusaiheen ja tutkimussuunnitelman ja jaoin kirjoitelmapyynnön sekä sitä täydentävät avoimet kysymykset neljällekymmenelle Kavake-koulutukseen osallistuneelle varhaiskasvattajalle. Tiesin heidän syksyn aikana käsitelleen koulutuksessaan vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja kasvatuskumppanuutta, joten oletin aiheen olevan heille tuoreeltaan tuttu ja innostavan heitä pohtimaan oman ja työyhteisönsä kasvatuskumppanuuden onnistumisen edellytyksiä.

Vastausaikaa oli joulukuun puoliväliin, mutta määräaikaan mennessä palautettiin vain kahdeksan vastauslomaketta. Syynä vastausten vähyyteen oli luultavasti se, että kirjallisen tuotoksen laatiminen on melko aikaa vievää eikä lähestyvä joulutyö- ja kotikiireineen ollut otollinen aika laatia kirjoitelmia ja pohtia vastauksia.

Vastausaikaa jatkettiin tammikuun puoliväliin saakka. Vastauksia palautettiin vielä kuusi, eli vastausprosentti kokonaisuudessaan oli 35. Koska aineistosta ei tehdä tilastollisia johtopäätöksiä, vastausprosentin pienuus ei vaikuta tutkimuksen luotettavuuteen.

**TAULUKKO 1.** Yhteenveto tutkimukseen osallistuneista ja aineistosta

Tutkittava koodi työtehtävä/ ikä	Työkokemus vuosina	Kirjoitelma onnistuneesta yhteistyötilanteesta	Kirjoitelma epäonnistuneesta tilanteesta	Vastaukset avoimiin kysymyksiin
Lto 1/	22	x	x	7/7
Lto 2/ 39	4	x	x	6/7
Lto 3/ 50	19	x	-	7/7
Lto 4/ -	Ei merkintää	x	x	7/7
Lto 5/ 47	25	x	x	7/7
Lto 6/ 42	15	x	x	7/7
Lto 7/ 40	16	x	x	7/7
Lh 1/ 40	5+ muuta	x	x	7/7
Lh 2/ 42	7	-	x	6/7
Lh 3/ 52	33	x	x	7/7
Lh 4/ 38	9	x	x	7/7
Lh 5/ 35	15	x	x	7/7
Lh 6/ 41	5	x	-	7/7
Lh 7/ 50	30	-	-	6/7

## 6.5 Aineiston ja sisällön analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineistoa voidaan analysoida monin eri tavoin. Omaan työhöni pyrin löytämään sellaisen analyysitavan, joka parhaiten toisi esiin tutkittavien äänen ja vastaukset tutkimusongelmiin. Aineiston analysoinnin toteutin Tuomi ja Sarajärven (2002) sisällön analyysin mukaan. Se on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä ja sopii keräämääni aineistoon hyvin, koska se on kirjoitettujen, kuultujen ja nähtyjen sisältöjen analyysiä. Sisällön analyysin tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuva tutkittavasta ilmiöstä. Siinä aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja koodataan uudella tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 110).

Aineiston analysoinnin aloitin kirjoitelmien ja vastausten tarkastelulla jo sitä mukaa, kun vastauskuoria palautettiin. Koodasin vastaajat ammattinimikkeen perusteella sekä jaottelin heidät iän, työkokemuksen ja vastausmenetelmän mukaan (ks. taulukko 1). Aineiston analysoinnin rinnalla perehdyin kasvatuskumppanuutta käsitteleviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen.

Sain aineistoksi kirjoitettua tekstiä ja vastauksia avoimiin kysymyksiin. Päätin ensin keskittyä pääaineiston eli kirjoitelmien analysointiin. Kirjoitin kaikki onnistuneita yhteistyötilanteita kuvaavat tekstit perätysten, samoin tein epäonnistuneiden tarinoiden suhteen. Sen jälkeen luin tekstit keskittyneesti useampaan kertaan läpi, ja etsin niistä kasvatuskumppanuutta kuvaavaa kerrontaa. Näin aineisto kokonaisuudessaan alkoi selkeytyä minulle. Kasvatuskumppanuutta kuvailevat luokat koodasin erivärisin alleviivauksin, minkä jälkeen järjestin kaikki samenväriset tekstilainaukset eri tiedostoon omiksi kokonaisuuksiksi. Seuraavaksi käsittelin vain teoreettisen viitekehyksen ja kysymysten asettelun kannalta olennaista aineistoa (ks. myös Alasuutari, M. 1994, 30–31). Jo tässä vaiheessa pyrin hahmottamaan aineistosta rakentuvia keskeisiä teemoja sekä tekemään aineistolle teemoihin liittyviä kysymyksiä etsien vastauksia teksteistä. Tämä vaikutti kuitenkin liian varhaiselta tulkinnalta, joten yhdistävien teemojen löytämiseksi katsoin aineiston tarkemman ryhmittelyn ja pelkistämisen aiheelliseksi.

Tuomen ja Sarajärven (2002, 110 - 112) mukaan ”laadullista aineiston sisällön analyysia voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti”. Valitsin tutkimukseeni aineistolähtöisen lähestymistavan. Pelkistin aukikirjoitetun aineiston

karsimalla kaiken epäolennaisen pois. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista määritetään analyysiyksikkö. Se voi olla yksittäinen sana tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää useita lauseita. Analyysiyksikkönä käytin pääasiassa suorien lainausten ajatuskokonaisuuksia. Ainoastaan niissä tapauksissa, joissa vastauksessa oli vain yksi tai muutama sana, valitsin analyysiyksiköksi yksittäisen sanan.

He toteavat, että teemoittelu on hyvä aineiston analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa. Tällöin tarinoista voi kätevästi poimia käytännöllisen tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. Teemoittelun avulla tekstiaineistosta saadaan esille kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. (2002, 175.)

Etsiessäni kasvatuskumppanuuden toteuttamiseen vaikuttavia onnistumisen elementtejä oli tarinoita luettaessa pidettävä mielessä keskeinen kysymys: Mikä tässä tarinassa on se tekijä, joka aiheuttaa onnistumisen tai epäonnistumisen? Teemoittelun avulla löysin esimerkkiaineistosta kaikkien alkuperäisten kertomusten tuottamia erilaisia yhteistyötilanteisiin vaikuttavia osatekijöitä. Pyrin löytämään myös sellaisia ulkoisia tekijöitä, kuten esimerkiksi kiire, jotka saattoivat vaikuttaa yhteistyötilanteen epäonnistumiseen. Samoin toivoin löytäväni vastauksia siihen, miten vanhemman kanssa keskusteleva kasvattaja on osallisena onnistumiseen tai epäonnistumiseen.

Jatkoin aineiston analysointia käsitellen ensin kaikkia onnistumista kuvaavia yhteistyötilanteita. Lähtökohdaksi otin työni ensimmäisen tutkimuskysymyksen, johon hain vastauksia tekstilainauksista. Ryhmittelin aineistosta koodatut alkuperäiset ilmaukset etsimällä niiden sisällöstä samaa tarkoittavia käsitteitä. Kaikista alkuperäisten ilmausten sisällöistä muodostin pelkistettyjä ilmauksia. (ks. taulukko 2)

**TAULUKKO 2.** Esimerkki alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä

<b>Alkuperäinen ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
Äiti uskaltautui rohkeasti mukaan leikin maailmaan keskustelujemme jälkeen. Kaikki lapset olivat syyslomaviikon kotona lomalla, äiti kokeili selviytykö viikon ”yksin”, se onnistui! Lh 5	Vanhemmuuden tukeminen näkyy koko perheen voimaantumisenä ja osallisuutena.
Lopulta poika pääsi pienryhmäluokkaan ja äitikin tyytyväinen. Lapsi on nyt pääsemässä tutkimuksiin ja on aivan oikeassa paikassa. Lto 2	Lapsen edun toteutuminen.
Viime keväänä näin isää, ja hän oli sitä mieltä, että yhdessä tehty päätös toisesta eskarivuodesta erityisopetuksen pienryhmässä oli oikea ratkaisu. Kylläpä tuntui mukavalle kuulla! Lto 3	Vanhempien tyytyväisyys ja positiivinen palaute vahvistaa onnistumisen kokemuksia.
Asiasta keskusteltiin työyhteisössä ja lastenhoitajan olo koheni...  pystyi ottamaan asian ammatillisesti ja ”unohtamaan”... Lh 6	Tärkeää saada jakaa vaikeita asioita luottamuksen ilmapiirissä työyhteisössä sekä saada ratkaisuilleen tukea.

Samaa tarkoittavat pelkistetyt ilmaisut yhdistin luokiksi. Sen jälkeen nimesin luokat sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (ks. taulukko 3). Luokitteluyksikkö voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus tai piirre (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112 – 113).



**TAULUKKO 3.** Esimerkki pelkistettyjen ilmausten yhdistämisestä luokiksi

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Luokan sisältöä kuvaava käsite</b>
Vanhemmuuden tukeminen näkyy koko perheen voimaantumisenä ja osallisuutena.	Vanhemmuuden tukeminen.
Lapsen edun toteutuminen.	Jaettu asiantuntijuus ja lapsen etu.
Vanhempien tyytyväisyys ja positiivinen palaute vahvistaa onnistumisen kokemuksia.	Ammatillisen osaamisen kehittyminen.
Tärkeää saada jakaa vaikeita asioita luottamuksen ilmapiirissä työyhteisössä sekä saada ratkaisuilleen tukea.	Reflektio ja työyhteisön tuki.

Aineiston analyysin viimeinen vaihe on tulosten tulkitseminen. Aineistolähtöisessä analyysissä yhdistellään käsitteitä ja luokkia, jolloin saadaan vastaukset tutkimustehtävään. Luokan sisältöä kuvaavia käsitteitä vertasin edelleen toisiinsa ja kokosin saman suuntaiset ilmaisut yhdistäviksi luokiksi. Niistä tiivistäen sain muodostettua kasvatuskumppanuuden onnistumista kuvaavien ilmausten yhteisiä teemoja. (ks. taulukko 4)

**TAULUKKO 4.** Esimerkki yhdistävistä luokista ja niistä muodostuvista teemoista

<b>Yhdistävät luokat</b>	<b>Luokista syntyvät teemat</b>
Vanhemmuuden tukeminen Yhteinen kasvatustietoisuus ja kasvatuspäämäärä	Jaettu kasvatustehtävä ja –vastuu
Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus Verkostoyhteistyö Jaettu asiantuntijuus ja lapsen etu	Asiantuntijuus ja lapsen etu
Ammatillisen osaamisen kehittyminen Maltillisuus, toisen kunnioitus Työyhteisön tuki	Reflektio, ammatti-identiteetti ja työyhteisön tuki

Sisällön analyysin menetelmällä hain vastauksia onnistumisen kokemuksista myös toiseen tutkimuskysymykseen sekä analysoin epäonnistumista kuvaavien kirjoitelmien aineiston. Avointen kysymysten aineiston kokosin yhteen kysymyksittäin. Jokainen kysymys toimi omana teemanaan, ja näistä teemoista tein tutkittavaa asiaa koskevaa merkitystulkintaa.

Sisällön analyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn. Johtopäätösten tekemisessä tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan ja tuomaan esille asiat, jotka ovat olleet tutkittaville henkilöille merkityksellisiä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115). Tulosten analysointivaiheen jälkeen tulkitsin tuloksia ja tein niistä omia päätelmiä. Tulkinnan tehtävänä on aineiston analyysissä esiin tulevien merkitysten selkeyttäminen ja pohtiminen. On tärkeää osoittaa, että tutkija kykenee ymmärtämään tutkittavaa tutkimustilanteessa. Laadullisen tutkimuksen analyysillä pyritään tiivistämään ja selkeyttämään aineisto niin, että sen sisältämä informaatio säilyy. (Hirsjärvi ym. 1997, 210–212.) Tutkimustuloksia ja niiden tulkintaa käsittelen kokonaisuudessaan luvussa seitsemän.

## 6.6 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan ulkoisen ja sisäisen lähdekritiikin avulla. Ulkoisessa lähdekritiikissä pohditaan lähteen alkuperää, aitoutta ja sitä, kenen toimesta se on syntynyt. Sisäisessä lähdekritiikissä tarkastellaan lähteiden sisällöllistä todistusarvoa, sitä, mikä tarkoitus ja tavoite kullakin lähteellä on ja mikä on lähteen totuudenmukaisuus (Alasuutari, P. 1994). Aineiston on oltava mielekäs tutkimuksen viitekehyksen ja tutkimusongelmien suhteen. Myös tutkimuksen reliaabelius ja validius määrittävät sen luotettavuutta. Reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta eli tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimuksen validiudella puolestaan tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä asiaa, jota on tarkoituskin mitata. Validius osoittaa tutkimuksen kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten yhteensopivuutta. (Hirsjärvi ym. 1997, 213–214.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus pohjautuu tutkijan tekemiin ratkaisuihin. Tiedonhankinnassa olen käyttänyt vastaajien omakohtaisiin kokemuksiin pohjautuvia kirjoitelmia sekä avoimia kysymyksiä. Eskola ja Suoranta (2003, 68) korostavat, että yhdistämällä erilaisia tiedonhankintamenetelmiä saadaan kattavampaa ja monipuolisempaa tietoa tutkittavasta kohteesta kuin yksittäisellä, yhtä näkökulmaa esiintuovalla tutkimusmenetelmällä. Keskeistä on myös tutkimuksen etenemisen tarkka raportointi. Siinä avataan lukijalle aineiston tuottamisen tavat, analyysin vaiheet sekä luokittelujen perusteet. Myös tuloksia on tulkittava monipuolisesti. (Emt., 214–215.) Olen arvioinut

tutkielmani luotettavuutta valitsemieni tutkimusmetodien näkökulmasta. Olen tarkastellut tutkimusaineistoa useaan kertaan sekä kirjannut ja kuvannut tutkimusprosessin etenemistä mahdollisimman tarkkaan. Samoin olen pyrkinyt luotettavuuden lisäämiseksi käyttämään tekstissä aineistosta paljon suoria lainauksia, jotta lukijan on mahdollista itse arvioida tulosten luotettavuutta ja tulkinnan pätevyyttä. Eskolan ja Suorannan (2003, 218) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan ajatuksia ja tuloksista tehtyjä päätelmiä. Tulkintojeni lisäksi löysin tutkimukseen osallistuneiden kokemuksille tukea aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta. Tätä tutkittavan ilmiön saamaa tukea nimitetään luotettavuuden vahvistavuuden kriteeriksi (emt., 213).

Tutkimuksen eettiset ratkaisut lisäävät sen uskottavuutta. Tutkimukseen osallistumisen on perustuttava vapaaehtoisuuteen, ja tutkittavilla tulee olla oikeus kieltäytyä osallistumisesta. Tutkittavien henkilöllisyys ei saa paljastua tutkimuksesta, ja heille on kerrottava, mihin tutkittavien tietoja käytetään. Samoin on sitouduttava siihen, ettei näitä tietoja käytetä muihin kuin tieteellisiin tarkoituksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 128–129.) Näitä edellä mainittuja eettisyyden vaatimuksia olen noudattanut tutkimuksessani.

Aineistonkeruumenetelmänä kirjoitelma osoittautui ehkä huonoksi valinnaksi, koska sain kohderyhmääni nähden (40/14) odotettua vähemmän vastauksia. Sain kuitenkin kumpaankin tekstipyyntöön seitsemän kirjoitelmaa ja niiden lisäksi jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta vastauksia avoimiin kysymyksiin, joten pidin niitä riittävinä kuvaamaan varhaiskasvattajien käsityksiä kasvatuskumppanuudesta ja sen toteutumisesta Kainuussa.

Mielestäni tutkimusjoukko edusti kattavasti kainuulaisia varhaiskasvattajia, sillä se koostui sekä lastentarhanopettajista että lastenhoitajista eri puolilta Kainuun kuntia. Koulutukseen osallistuneet eivät edusta erityisen poikkeavaa joukkoa, sillä koulutuksia toivotaan ja niihin hakeudutaan mielellään. Laadullisessa tutkimuksessa tällä ei ole merkitystä, koska siinä ei pyritä otokseen, joka edustaa perusjoukkoa. Sen sijaan tutkittavat voivat olla myös harkitusti valittuja, sellaisia, joilta tutkija olettaa saavansa vastauksia kiinnostuksensa kohteesta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 85.) Näin ollen katson, että ne jotka osallistuivat tutkimukseen, myös halusivat kertoa kasvatuskumppanuudesta.

Kiinnostavaa on se, että tässä tutkimuksessa on mukana vain kokeneita työntekijöitä, joiden koulutukseen ei ole kuulunut kasvatuskumppanuuden ideologia. Oletan, että kertomuksista olisi saattanut löytyä eroja, mikäli joukossa olisi ollut vastavalmistuneita. Oma tutkimusaiheensa voisi olla, mitä haasteita kokemattomuus tuo kumppanuuteen.

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

Tarkastelen tutkimustuloksia yhdistäen kertomusten analysoinnista saadut tulokset sekä avointen kysymysten avulla saadut tulokset toisiinsa. Käsittelen molempia kirjoitelmateemoja ensin erikseen luvussa 7.1 ja kuvaan kokemuksista noussutta kumppanuuspuhetta. Seuraavaksi tulkitsen luvussa 7.2 avointen kysymysten antamia vastauksia. Johtopäätöksiä tehdessäni yhdistän luvussa 7.3. kaikista tutkimuslomakkeen osioista nousseet kasvatuskumppanuuden onnistumiseen vaikuttavat tekijät ja yhteenvedossa vertaan niitä aikaisempiin tutkimustuloksiin. Uskon molempien aineistojen ja niiden analysoinnin tuovan toisiaan tukevaa tietoa siitä, mitkä tekijät vaikuttavat kasvatuskumppanuuden onnistumiseen ja millainen on päivähoitohenkilöstön tämän hetkinen kokemus kasvatuskumppanuudesta.

### 7.1. Kertomukset onnistumisen kokemuksista yhteistyötilanteissa

Aineiston analysoinnin ensimmäinen vaihe kohdistui varhaiskasvattajien kuvaamiin onnistuneisiin yhteistyökokemuksiin. Etsin teksteistä keskeisiä onnistumisen ilmauksia sekä tein aineistolle kysymyksiä. Vertasin ilmauksia erityisesti valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman kasvatuskumppanuuden määritelmiin sekä peilasin aineistosta nousseita yhdistäviä luokkia ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen:

1. Millaisista tekijöistä vanhempien kanssa tehtävä hyvä kasvatuskumppanuus varhaiskasvattajien kokemuksissa muodostuu?
2. Millaisina asioina ja tekoina kasvatuskumppanuus näyttäytyy varhaiskasvattajien arkikäytännöissä?

Esille nousseet onnistumista kuvaavat ilmaukset osoittautuivat yllättävän samansuuntaisiksi, joten yhdistin pääluokista kuusi yhteistä teemaa:

- 1) Luottamus, avoimuus ja yhteistyön jatkuvuus
  - 2) Jaettu kasvatustehtävä ja -vastuu
  - 3) Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen
  - 4) Asiantuntijuus ja lapsen etu
  - 5) Lapsen osallisuus ja lapsilähtöinen toiminta
  - 6) Reflektio, ammatti-identiteetti ja työyhteisön tuki.
- 1) Luottamus, avoimuus ja yhteistyön jatkuvuus

Vanhempien luottamuksen saavuttamista pidettiin hyvän yhteistyön perusedellytyksenä. Luottamuksen syntyminen lähti liikkeelle ensitapaamisesta ja kehittyi vähitellen. Tarvittiin aikaa ja lukuisia arjen kohtaamisia, jotta luonteva jutustelu kehittyi sellaiseksi luottamukseksi, jossa uskallettiin ottaa asioita esiin myös avoimesti.

Kaiken lähtökohtana oli luottamus äidin ja päiväkodin välillä.

Ensin luottamussuhteen luominen äitiin, jolla samoja vaikeuksia.... (Lto 1)

Myös huolen ottaminen puheeksi vanhempien kanssa mietitytti kirjoittajia. Jos kuitenkin luottamus oli syntynyt, se helpotti vaikeistakin asioista keskustelemista avoimesti.

Eräs lapsistamme kiinnitti huomionsi kauden alussa ”vaikealla” kävelytyylillään. Mietin ennen kasvatuskeskustelua miten otan asian puheeksi. Ihanat vanhemmat ratkaisivat tilanteen aloittamalla itse jutustelun tästä samasta huolesta. Lapsi pääsi hoitoon heti, ja on nyt jatkuvassa seurannassa. Mietimme, että tässä tapauksessa luottamus oli meihin syntynyt jo ennen keskustelua. (Lh 4)

Kirjoitelmissa todettiin, että jos lapsi ja perhe ovat ennestään tuttuja tai perheen muut lapset ovat aiemmin olleet samassa hoitopaikassa, perusta luottamukselle oli jo syntynyt. Tuttu ympäristö ja leppoisa ilmapiiri helpottivat kanssakäymistä kaikenlaisissa tilanteissa. Samassa yhteydessä todettiin, että vanhempien luottamusta vahvisti lasten viihtyminen päiväkodissa.

Vanhempien kanssa oli luontevaa ja välitöntä, koska perheen kolme vanhempaa lasta olivat olleet ryhmässäni takavuosina. (Lto 3)

Lapsi oli ollut jo toista vuotta päiväkodissamme, joten vanhempiin oli jo saatu luotua

jonkinlaista suhdetta. Lapsi viihtyi päiväkodissa, joka tietysti helpotti vanhempien luottamusta.

(Lto 7)

Avoimuus ja rehellisyys sekä aiempi yhteistyö siis tukevat luottamuksen syntymistä ja helpottavat huolien ottamista puheeksi.

## 2) Jaettu kasvatustehtävä ja -vastuu

Hyväksi käytännöksi yhteisen kasvatustehtävän löytymiseen sekä kasvatusvastuun jakamiseen koettiin henkilöstön ja vanhempien päivittäiset keskustelut ja yhtenäisistä kasvatuskäytännöistä sopiminen. Sopimusten tekemiseen ja toteuttamiseen tarvittiin erityisesti vanhempien sitoutumista.

”Tuomas” kävi puheterapeutilla säännöllisesti kerran viikossa eskarin jälkeen vanhempien huolehtiessa kuljetuksesta, joten he olivat sitoutuneet asiaan ja olivat tietysti huolissaan koulun aloittamisesta. (Lto3)

Lasta auttoi luopumaan omaksumastaan roolista ja rohkaisi näyttämään muita puolia itsestään, kun hän huomasi, että päiväkodin henkilökunta ja vanhemmat keskustelivat päivittäin hänen asioistaan sekä sopivat yhteisestä toimintalinjasta niin päiväkodissa kuin kotona. Vähitellen onnistunut yhteistyö alkoi näkyä lapsen muuttuneessa olemuksessa ja käytöksessä sekä oppimistuloksissa.

Mökötykset” vähenivät myös kotona, lapsi muuttui avoimemmaksi, iloisemmaksi ja luottavaisemmaksi. Lapsen käytös muuttunut myös kotona, rauhallisempi.

Lapsen oli itsensä myös helpompaa oppia tunnistamaan omia tekemisiään ja päivän kulkua, kun niistä joka päivä erikseen illalla vielä juteltiin. (Lh 3)

Jotenkin tuntui, että tämä tyttö osasi tämän prosessin jälkeen paremmin alkaa näyttämään myös hänen empaattista puoltaan ja iloista puoltaan. Pikkuhiljaa hän on oppinut olemaan toisten kanssa ryhmässä ja ryhmän säännöillä toimimaan. (Lto 7)

Onnistuneesta kasvatusvastuun jakamisesta ja yhteisestä kasvatustehtävästä kertoivat kokemukset, joissa työntekijän tasavertainen asettuminen vanhemman rinnalle auttoi äitiä silloin, kun hänen voimavaransa olivat vähissä.

Äiti uskaltautui rohkeasti mukaan leikin maailmaan keskustelujemme jälkeen. Kaikki lapset olivat syyslomaviikon kotona lomalla, äiti kokeili selviytyykö viikon ”yksin”, se onnistui! (Lh 5)

Tässä tapauksessa käytännön esimerkki ja äidin rohkaiseminen auttoivat tätä luottamaan vanhemmuuteensa ja ottamaan voimavaransa uudelleen käyttöön.

### 3) Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen

Sekä onnistuneiden että epäonnistuneiden tilanteiden kuvauksissa vanhempien kanssa keskusteltiin päivittäisten kohtaamisten lisäksi kasvatustilanteissa.

Niissä vuorovaikutuksen sujuminen koettiin sellaiseksi ammatilliseksi osaamisalueeksi, jossa työntekijän kyky antaa ja vastaanottaa tietoa oli avainasemassa. Erityisesti lapsen kehitykseen tai käyttäytymiseen liittyvistä huolista puhuminen vanhemmille mietitytti kirjoittajaa ja vaati häneltä rohkeutta, sillä tilanteeseen sisältyi aina mahdollisuus tulla torjutuksi ja väärinymmärretyksi. Onnistuminen puolestaan edisti toivottuun keskusteluyhteyteen pääsemistä vanhempien kanssa. Tilannetta jälkikäteen pohtiessaan tiimi vakuuttui siitä, että luottamussuhde vanhempiin oli se ratkaiseva tekijä, joka helpotti vaikeista asioista puhumista.

Mietin ennen kasvatustilanteita miten otan asian puheeksi. Ihanat vanhemmat ratkaisivat tilanteen aloittamalla itse jutustelun tästä samasta huolesta. Mietimme, että tässä tapauksessa luottamus oli meihin syntynyt jo ennen keskustelua. (Lh 4)

Tässä perustehtävän sisäistänyt varhaiskasvattaja tiedosti sen, että vastuu yhteistyön aloittamisesta ja sen ylläpitämisestä sekä huolen puheeksi ottamisesta kuuluu hänen ammatillisuuteensa. Hän ei kuitenkaan tarkemmin eritellyt sitä, miten hän toimi tilanteessa ja mitkä olivat ne tekijät, jotka saivat vanhemmat vakuuttuneiksi yhteistyön tärkeydestä.

Saimme keväällä tiedon, että ryhmäämme siirtyy kesän aikana poika, joka ei ed. päiväkodissa syö eikä osallistu toimintaan vaan jumittuu. Sain tehtäväkseni ottaa vastaan tämän pojan ja tutustuttaa.

Jännitin etukäteen...

... siinä tutustumisen aikana tunsin kuinka lapsi ”suli” pikkuhiljaa. Sain tehdä yhteistyötä tämän lapsen kanssa pitkään. Syy jumittumisiin selvisi: edellinen ryhmä oli ollut liian SUURI, eli liikaa aikuisia ja lapsia ympärillä. Pienessä yksikössä hommat sujuivat. (Lh 4)



Päivähoidon aloitusta uudessa ryhmässä ja ensimmäisiä tutustumishetkiä pidettiin keskinäisen luottamuksen ja yhteistyön synnylle kullanarvoisina niin lapsen kuin hänen vanhempiansa kanssa. Todettiin myös, että ongelmien taustojen selvittäminen vaatii sekä aikaa että luottamusta lapsen ja aikuisen välillä.

Erään ryhmämme esikoululaisen kohdalla kehityshaasteiden puheeksi ottaminen ja molempien vanhempien saanti yhteistyökumppanuuteen. (Lto 4)

Myös keskustelujen ilmapiirin luottamuksellisuus ja avoimuus nähtiin onnistuneen vuorovaikutuksen ja yhteistyön edellytyksenä. Keskustelut onnistuvat avoimuuden ja luottamuksen ilmapiirissä.

Yhteistyövaikeuksia oli ollut aiemmin. Ensimmäinen kasvatuskeskustelu oli kuitenkin positiivinen kokemus, jossa vanhemmat kertoivat avoimesti lapsistaan ja me pystyimme myös kertomaan omista havainnoistamme. (Lto5)

Yhteistyö vanhempien kanssa vain helpottui, kun kaikesta pystyttiin puhumaan aivan rehellisesti ja joka päivä. (Lto 7)

Päivittäiset kohtaamiset ja molemminpuolinen tiedon kulku auttoivat kaikkia tulemaan tietoisiksi yhteisistä kasvatuspäämääristä sekä yhteistyön merkityksestä niiden toteutumiselle.

#### 4) Jaettu asiantuntijuus ja lapsen etu

Jaettua asiantuntijuutta ilmeni sellaisessa lapsen elämän tärkeässä nivelvaiheessa, jossa mietittiin hänen siirtymistään päiväkodista kouluun tai laadittiin hänelle henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Näissä tilaisuuksissa olivat tietoa siirtämässä kaikki ne lapsen elämänpiirin tärkeät tahot, jotka ovat vastanneet tai tulevaisuudessa vastaavat lapsen hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Palaverissa vanhemmat saivat tilaisuuden kertoa omasta lapsestaan, ja asiantuntijatiimi puolestaan antoi tietoa eri vaihtoehdoista. Vaikeiden ratkaisujensa tueksi oli tärkeää perustella näkemyksiä dokumentein ja arjen havainnoin.

Asian käsittelyyn osallistuivat eskariryhmän kaksi lastentarhanopettajaa ja pienryhmäluokan tuleva opettaja. (Lto2)

Tammikuun ryhmäkokeen jälkeen sovimme tarkemmista psykologin testeistä, joiden perusteella pojalle tehtiin HOPS. Palaverissa oli mukana puheterapeutti, ELTO, molemmat vanhemmat sekä oma eskariopettaja. Kouluvalmiuskokeen tuloksetkin vakuuttivat kaikki (Lto 2)

Hyvä asiantuntijayhteistyö ja säännöllinen, oikea-aikainen avun tarjoaminen lapselle kertoivat konkreettisesta lapsen edun toteuttamisesta. Lasta ei jätetty yksin ongelmansa kanssa, vaan häntä ohjattiin hienovaraisesti toimimaan omista lähtökohdistaan käsin ryhmässä.

ELTO kävi ryhmässäni kerran viikossa, ja yhteisestä sopimuksesta hän seurasi lapsen edistymistä ...istui vieressä ja auttoi hienovaraisesti. (Lto 3)

Dialogiseen vuoropuheluun pääseminen ja siinä onnistuminen ilmeni kertomuksessa, jossa äidin, päiväkodin henkilökunnan ja verkoston jaettu asiantuntijuus yhdistyivät.

Yhdessä erivaihtoehtoja punniten, äidin tuella, päädyimme siihen, että lapsi käy vielä toisen eskarivuoden, kirkonkylän isolla koululla, jossa on mahdollista valita pojalle sopiva erityisopetuksen pienryhmä. (Lto 3)

Kumppanuuden merkityksen sisäistänyt varhaiskasvattaja ei nähnyt vanhemman voimavarojen ehtymistä tämän vanhemmuutensa arvon ja asiantuntijuuden heikkenemisenä, vaan sellaisena väliaikaisena tilana, jossa varhaiskasvattajan antama vertaistuki auttoi äitiä jaksamaan eteenpäin ja lapsia löytämään omalta osaltaan keinoja äidin tukemiseen.

Äiti oli voimaton tilanteessa. Sitä sitten lähdimme pohtimaan, että miten arki sujuisi paremmin, äidinkin jaksamisen kannalta. (Lh 1)

Toiminta lapsen edun mukaisesti koostuu vaihtelevista toimintamalleista ja rooleista.

##### 5) Lapsen osallisuus ja lapsilähtöinen toiminta

Halu ottaa lapsi mukaan päätettäessä hänen elämäänsä koskevista asioista tuli selkeästi esiin onnistumisen kokemuksissa. Lasten kanssa keskusteltiin ja heidän mielipiteitään kuunneltiin. Tärkeää oli myös tehdä lapsen kanssa sopimuksia, miten toimitaan vanhemmille tiedottamisen suhteen.

Lapsi huomioitiin, kuunneltiin mikä oli todellinen syy. Joka kerta sovittiin lapsen kanssa oliko asia sellainen, että kerrotaan vanhemmille, vai haluaako puhua itse. (Lh 3)

Kun ulkopuolinen keskusteli perheen tilanteesta lasten kanssa, heitä kuitenkin syyllistämättä, lapset alkoivat ymmärtää omaa vastuutaan ja mahdollisuuttaan helpottaa äidin taakkaa. Lapsen luontaista toimeliaisuutta ja halua tehdä asioita yhdessä aikuisen kanssa osattiin hienosti hyödyntää toivotun muutoksen aikaansaamiseksi. Aikuisen asettuminen lasten rinnalla kulkijaksi madalsi näiden kynnystään osallistua ja lisäsi lasten luottamusta aikuisiin. Tuloksiin pääseminen edellytti pitkäjänteisyyttä ja tiimin yhteisesti sovittua linjaa. Palaute onnistumisesta tuntui palkitsevalta.

Juttelimme lasten kanssa siitä, että koti on heidän kaikkien koti, ja lastenkin pitäisi tehdä pieni osansa kotitöistä, esim. pedata vuoteensa, siistiä huoneensa, tehdä läksyt aikaisemmin eikä vasta iltamyöhään jne. (Lh 1)

Lapset osallistuivat voimiensa mukaan kotitöihin, ja äitikin sai virkeyttä ja jämäkkyyttä hitusen lisää. Aloimme lasten kanssa yhdessä tiskata, imuroida jne. No, kuukausien sinnikkään ohjauksen tuloksena perheen arki näytti rullaavan paremmin. Yksin en toki tuota tilannetta parantanut, vaan tiimin osana. Paras palaute onnistumisesta oli äidin kiitos vuosia myöhemmin koska huostaanotto estettiin. (Lh 1)

Inklusion periaatetta toteutettiin tarjoamalla lapselle hänen tarvitsemaansa tukea ryhmän muun toiminnan osana. Samalla kunnioitettiin hänen oikeuttaan leikkiin ja vertaisryhmän jäsenyyteen.

Päädyimme siihen, että ”Tuomasta” ei eroteta omasta ryhmästä ns. henkilökohtaiseen ohjaustilanteeseen, koska hän olisi joutunut luopumaan hänelle niin tärkeästä leikkiajasta. (Lto3)

Aikuisen tuki ja lapsen tarpeista lähtevä toiminta edistää lapsen osallisuutta ja vahvistaa hänen itsetuntoaan.

6) Reflektio, ammatti-identiteetti ja työyhteisön tuki

Vaikeiden yhteistyötilanteiden ratkeaminen lapsen edun mukaisesti sekä vanhempien antama myönteinen palaute vahvistivat työntekijän ammatti-identiteettiä ja osoittivat hänen ammatillisen osaamisensa kehittyneen.

Äiti ja poikakin ovat nyt tyytyväisiä ratkaisuun (Lto 2)

Viime keväänä näin isää, ja hän oli sitä mieltä, että yhdessä tehty päätös toisesta eskarivuodesta erityisopetuksen pienryhmässä oli oikea ratkaisu. Kylläpä tuntui mukavalle kuulla! (Lto 3)

Kun yhteistyö vanhempien kanssa yrityksestä huolimatta kariutui, koki työntekijä voimakasta epäonnistumista. Onneksi hän saattoi työyhteisössä luottamuksen ilmapiirissä keskustella asiasta ja saada toisten lohdutusta ja tukea ratkaisuilleen. Kirjoittaja totesi, että asiaa oli ehkä vaikea kokonaan unohtaa, mutta sitä piti pystyä käsittelemään ammatillisesti.

Asiasta keskusteltiin työyhteisössä ja lastenhoitajan olo koheni...

pystyi ottamaan asian ammatillisesti ja ”unohtamaan”. (Lh 6)

Vaikkei yhteisymmärrykseen aina päädytty, voitiin tilanteen hyväksymistä ja keskinäistä kunnioitusta luonnehtia onnistumisena. Tunteiden käsittelyyn ja vanhemman leppymiseen tarvittiin kuitenkin aikaa.

Lopulta äiti hyväksyi asian. Oli muutaman viikon ”näreissään”, mutta leppyi myöhemmin. (Lh 6)

Tutkimus nosti esiin tärkeän työntekijöiden henkiseen työhyvinvointiin ja jaksamiseen liittyvän seikan. Epäonnistunut yhteistyö vanhempien kanssa sekä negatiivisen palautteen vastaanotto ja käsittely aiheuttivat yhteistyöhön jännitteitä ja vaikeuttivat keskinäisiä kohtaamisia. Tilanne söi työntekijän voimavaroja, horjutti ammatti-identiteettiä sekä sai hänet harkitsemaan jopa alan vaihtoa.

Se oli työurani raskain vuosi, ja sen jälkeen harkitsin vakavasti muita töitä. Jatkuva negatiivista palautetta, haukkumista ja arvaamattomia kommentteja koko vuoden. Lopulta aloin jopa karttamaan äidin kohtaamista, jotta olisin jaksanut tehdä työni. Se söi ammattiylpeyttä ja -tahtoa. Ainut ja paras tuki oli työyhteisö, jossa kaikki joutuivat äidin ”hampaisiin”. Heidän kanssa keskustelu auttoi ymmärtämään, ettei syy yksin ollut meissä. (Lto 6)

Tilanteessa, jossa koko tiimi epäonnistui yhteistyössä vanhemman kanssa, tarvittiin vahvaa keskinäistä kumppanuutta. Siinä luottamuksellisessa ilmapiirissä saattoi avoimesti kertoa tuntemuksistaan ja peilata yhdessä omia ja tiimin yhteistyötaitoja.

## **7.2 Kertomukset epäonnistuneista yhteistyötilanteista**

Epäonnistuneiden yhteistyötilanteiden aineiston analysoinnissa pelkistin alkuperäisiä ilmauksia, aivan kuten onnistuneidenkin yhteistyötilanteiden analysoinnissa. Pelkistetyistä ilmauksista etsin luokan sisältöä kuvaavia käsitteitä, niiden yhdistäviä luokkia ja teemoja. Lopullisia teemoja löysin viisi:

- 1) Erilainen kieli- ja kulttuuritausta
- 2) Vanhempien osallisuuden puute ja korostunut asiakkuus
- 3) Dialogi epäonnistuu
- 4) Asiantuntijatieto ja -yhteistyö eivät kohtaa
- 5) Jaettua kasvatusvastuuta, -tietoisuutta ja -päämäärää ei synny

- 1) Erilainen kieli- ja kulttuuritausta

Tiedonkulun ongelmat maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa hankaloittivat yhteistyötä. Keskusteltaessa saattoi tulla väärinymmärryksiä niin kielen kuin kulttuuri- ja kasvatuserojen vuoksi. Kirjoittaja muun muassa mietti, osasiko hän kertoa asioista vanhemmille niin selkeästi, että he ymmärsivät ne.

Esim. kun yrittää maahanmuuttajataustaista vanhempaa jututtaa, ei ole helppoa puhua niin yksinkertaisesti ja pelkistetysti, että asia tulisi ymmärretyksi. Tuossakin mietin, että esitinkö asian jotenkin väärin ja huonosti ymmärrettävästi, vai onko kulttuuriero niin suuri suhteessa lapsen vaivoihin. (Lh 1)

Tässä työntekijälle oli muodostunut sellainen käsitys, etteivät kaikki ulkomaalaistaustaiset vanhemmat olleet kiinnostuneita tai halukkaita kuulemaan lapsestaan päiväkodissa. Kun lapsi vaistosi puutteellisen tiedonkulun ja toimimattoman yhteistyön, se heijastui hänen käytökseensä.

Kieliongelmat ovat todella vaikeita meillä...

Silloin kun venäjää puhuva vanhempi ei ole kiinnostunut eikä haluakaan oikeastaan tietää miten lapsella todellisuudessa menee, niin asiat eivät mene eteenpäin. Tavat ja tottumukset eivät aina kohtaa heidän kanssaan..

...tuntuu, että lapsi myös tietää että vanhemmat eivät tiedä eivätkä välitä miten he täällä päiväkodissa toimivat. Lapset eivät myöskään siten koe asiaa/ heidän tekojaan niin tärkeiksi, miten ne sujuvat.

Turha hienotunteisuus ja arkuus ottaa asioita puheeksi ei edistä asioiden selville saamista, vaan lisää henkilöstön omia oletuksia. Vastaavia virheellisiä oletuksia syntyy sekä vanhempien että lapsen ajatuksissa. (Lto 7)

## 2) Dialogi epäonnistuu

Seuraavat kommentit kertovat tilanteista, joissa osapuolet eivät päässeet tasapuoliseen toistensa mielipiteiden kuuntelemiseen ja kunnioittamiseen. Eriävistä mielipiteistä ei päästy yhteiseen ymmärrykseen pyrkivään dialogisuuteen eikä jaettua kasvatustietoisuutta syntynyt. Jatkuva negatiivinen palaute söi pohjaa rakentavalta yhteistyöltä.

Vanhemmilta tulee jatkuvasti negatiivista palautetta muodossa jos toisessa. (Lto 6)

Äiti ei ottanut meiltä mitään vastaan, vaan halusi tuoda vain omat mielipiteet esille.

Mikään ei hänelle riittänyt, eikä hän suostunut mihinkään kompromisseihin (Lto 6)

## 3) Vanhempien osallisuuden puute ja korostunut asiakkuus

Kertomuksissa esitettiin myös, että vanhempien pitäisi paremmin tuntea päiväkodin olosuhteita ja arjen sujumista, jotta yhteistyö onnistuisi. Katsottiin, että vanhempien oli vaikea ymmärtää sitä, että lapsi oli osa lapsiryhmää ja että päiväkodin resurssit jouduttiin jakamaan koko ryhmän tuentarpeen mukaan.

Koen, että vanhempien odotukset ja eskari-ryhmän arki eivät kohtaa ja rakentavaan keskusteluyhteyteen ei olla päästy. (Lh 2)

Omien lastensa huolten keskellä äidin ei katsottu ymmärtävän päiväkodin rajallisia resursseja kaiken tuen tarjoamisessa lapsille mahdollisimman nopeasti. Tällaisessa tilanteessa vanhempaa voitiin kuitenkin tukea antamalla tietoa palveluvaihtoehtoista ja niiden saatavuudesta.

Asetelma oli jo alusta alkaen aivan mahdoton. Äidille lapset olivat kaikki kaikessa, ja hän halusi heille kaiken mahdollisen ja mahdottoman tuen heti, tässä ja nyt. (Lto 6)

Mikäli keskusteluyhteys ei vanhempien mielestä henkilökunnan kanssa toiminut, he ottivat yhteyttä päivähoidon päällikköön ja hakivat vaikuttavuutta mielipiteilleen hallinnon tasolta. Näin he käyttivät oikeuttaan asiakkaina tulla kuulluksi ja antaa palautetta päiväkodin toiminnan laadusta. Tarina kuitenkin viestittää, ettei asiaa käsitelty vanhempien, henkilöstön ja hallinnon kanssa, joten asian keskeneräisyys aiheutti jännitteitä kumppanuuteen. Onneksi tällä ei ollut negatiivista vaikutusta lapseen.

Perhe on ollut yhteydessä päivähoidon päällikköön, mutta saimme viestin, että sinne päin ollaan oltu yhteydessä, mutta se siitä. Vanhempien kohtaaminen vähän jo jännittää, kun ei oikein tiedä mitä seuraavaksi tulee. Porukalla keskustelu vanhempien kanssa voi auttaa, tai sitten vain pahentaa asioita. Lapsi onneksi on iloinen ja näyttää viihtyvän päivähoidossa (Lh 2)

Tällainen kokemus viestittää tärkeää tietoa siitä, miten toimimaton vuorovaikutus kaikilla tasoilla haittaa hyvän kasvatuskumppanuuden ja tasavertaisen asiantuntijuuden kehittymistä sekä lapsen edun toteutumista. Varhaiskasvatuksen laadun ja kehittämisen kannalta on tärkeää, että henkilöstö yhdessä hallinnon esimiehen kanssa paneutuu palautteen sisältöön ja miettii rakentavat ratkaisut perheen edun mukaisesti.

#### 4) Asiantuntijatieto ja -yhteistyö eivät kohtaa

Jaetun asiantuntijayhteistyön toimimattomuus nostettiin esiin useammassa kirjoitelmassa. Esimerkiksi yhteistyö ja tiedonkulku erityistä tukea tarvitsevan lapsen kuntoutuksesta ei toiminut kodin, päivähoidon ja terapeutin kesken, koska osapuolilta puuttuivat selkeät vastuu- ja toimintaohjeet. Lisäksi epäsäännölliset hoitopäivät ja sovittujen tehtävien laiminlyönti vaikeuttivat lapsen edistymistä. Kaikkien tahojen olisi pitänyt ymmärtää, ettei lapselle voitu siirtää vastuuvollisuutta hänen etuaan koskevassa asiassa.

Lapsella oma terapeutti, joka laati kansion, jossa harjoituksia, ongelmana lapsen satunnaiset hoitopäivät (vaikea suunnittelussa huomioida). Kansio harvoin mukana ja jätetty lapsen vastuulle, vanhempien ”ei se nyt niin tarkkaa” asenne johti siihen, että syksy -07 lapsella ei yhtään tuokiota päiväkodissa, eikä kukaan tiedä harjoituksista ja etenemisestä. (Lh 3)

Lähtökohtana asiantuntijayhteistyön epäonnistumiselle oli yleensä se, ettei henkilöstö yrityksistä huolimatta onnistunut viestittämään vanhemmille huoltaan lapsesta ja asiantuntija-avun tarpeesta. Erityisesti tilanne, jossa jouduttiin miettimään lapsen kouluun siirtymistä, muodostui vanhemmille todella vaikeaksi kysymykseksi. Tässä esimerkissä varhaiskasvattajien tietämys, kokemukset ja havainnot eivät saaneet psykologia tarpeeksi vakuuttuneeksi. Siksi myös vanhemmat luottivat herkemmin psykologin kuin lastentarhanopettajan asiantuntemukseen siitä huolimatta, etteivät psykologin arviot pohjautuneet lapsen toiminnan havainnointiin lapsiryhmässä.

Psykologi ei halunnut tulla lapsiryhmään tarkkailemaan lasta, vaikka pyysimme. (Lh 2)

Verkostoituminenkaan ei auttanut, sillä perhe ei ottanut kaikkea tarjottua apua vastaan. Lapsen kouluvalmiustutkimuksia ei saatu alkua pitemmälle, ja perhe ei halunnut yhteistyöpalaveria koulun kanssa. (Lto 5)

Ei ollut yllättävää, että kumppanuutta koettelivat tilanteet, joissa käsiteltiin vanhempien toiveiden ja päiväkodin arjen sujumisen yhteensovittamista. Eniten keskusteluttivat lasten päivälepo ja ruokailu. Henkilökunta koki vaikeaksi tilanteen, jossa hyvin väsynyt lapsi ei vanhempien vaatimuksesta saanut nukkua päiväunia päiväkodissa. Asiasta keskusteltiin avoimesti ja mietittiin, mikä olisi lapsen ja päiväkodin resurssien kannalta paras ratkaisu. Päiväkoti oli valmis joustoihin, mutta vanhemmat eivät olleet valmiita kokeilemaan muutoksia omissa toimintatavoissaan. Tulokset osoittivat, että vanhemmat usein pysyivät tiukasti omassa kannassaan ja päiväkotijoustui joustamaan omassaan. Tällaisessa tilanteessa vanhemmat luottivat omaan asiantuntijuuteensa.

Kaksi päivää tyttö sai nukkua tunnin, palasimme takaisin puoleen tuntiin, koska tyttö ei ollut ruvennut iltaisin ajoissa nukkumaan. Yritimme keskustella, että kokeilisimme noin viikon ajan, se näyttää jo ehkä suunnan. Vanhemmat tyrmäsivät koko ajatuksen. Sepä siitä sitten (Lh 5)



Mikäli varhaiskasvatuksen asiantuntijatieto ei saanut vanhempia tarpeeksi vakuuttumaan, vastaajat tulkitsivat, että he eivät halunneet uudelleen arvioida sitä, mikä olisi lapsen kannalta parasta. Kirjoittaja toteaaakin, että lapsen elämän sen hetkisen kokonaisuuden arviointi vanhempien kanssa on yksi haasteellisimpia yhteistyön muotoja.

Lapsen tilanne, jossa hän väsyä jokapäiväisen harrastamisen myötä. Olen yrittänyt keskustella asiasta vanhempien kanssa. He pitävät harrastuksia tärkeinä. Perheessä on ”menemisen kierre.” Lapsi on levoton: perhe ajattelee, että levottomuus vähenee kun on toimintaa. Yhteisen todellisuuskäsityksen muodostaminen on haasteellista. (Lto 4)

Nämä ovat asioita, joissa vanhemmilla on aina päätösvalta. Tilanteesta voi keskustella ja kertoa omista havainnoista, ei tuomiten vaan ehdottaen, että seurataan molemmin puolin tilannetta lapsen jaksamisen kannalta. Sovitun ajan kuluttua asiasta voidaan saatujen kokemusten valossa keskustella uudestaan.

##### 5) Jaettua kasvatusvastuuta, -tietoisuutta ja -päämäärää ei synny

Kasvatuksen erilainen arvopohja hankaloitti yhteistyön sujumista. Koska kasvatuksen arvot olivat erilaiset, ei myöskään syntynyt yhteistä kasvatustietoisuutta, jonka kasvatuspäämääränä olisi ollut lapsen hyvä elämä. Henkilökunta piti kiirettä äidin verukkeena jättäytyä yhteistyöstä, mutta pelko lapsen leimautumisesta saattoi olla vanhemmille ratkaiseva tekijä.

Lapsella levottomuutta, ongelmia käyttäytymisessä ja tunne-elämän alueella. Perheessä paljon vaikeuksia ja ongelmia. Kasvatuskeskusteluissa äiti kiireinen tai myöntää ongelmia olevan, ja aikoo viedä asioita eteenpäin, mutta voimavarat loppuvat siihen. Lisäksi perheessä arvot erilaisia, kuin päiväkodissa. Tuntui aina, että nyt asiat *menevät eteenpäin, mutta kohta saatkin huomata, että asiat ovat samassa pisteessä.* (Lto 5)

Välillä tiimin oli hyväksyttävä se tosiasia, että vanhempien ensisijainen kasvatusvastuu antoi heille myös oikeuden päättää siitä, missä määrin he ottivat vastaan yhteistyöapua. Tärkeintä oli tiedostaa, että oli avoimesti kertonut havainnoistaan ja tarjonnut verkostoapua. Lopullisia ratkaisuja pystyivät tekemään vain vanhemmat.

Keskustelussa, jossa oli psykologi, äiti ja minä ei päästy asian ytimeen. Poika laitettiin normaaliluokkaan, jossa ongelmat ovat vain jatkuneet! Ikävä huomata, että lapsi on ahdistunut ja onneton. Ja vieläkin äidillä on vaikeuksia nähdä lapsensa huonoa käytöstä. Hänen mielestään vain jotkut aikuiset eivät osaa käsitellä hänen lastaan. (Lto 2)

Verkostoituminenkaan ei auttanut, sillä perhe ei ottanut kaikkea tarjottua apua vastaan. Lapsen kouluvalmiustutkimuksia ei saatu alkua pitemmälle, ja perhe ei halunnut yhteistyöpalaveria koulun kanssa. (Lto 5)

Tilanteen senhetkinen epäonnistuminen ei merkitse kaiken yrityksen valumista hiekkaan. Rehellinen huolen ottaminen puheeksi on kylvänyt vanhempien mieleen siemenen, joka saattaa myöhempien kokemusten ja uusien yhteistyötilanteiden myötä alkaa tuottaa lapsen edun mukaista hedelmää.

### **7.3 Henkilöstön käsitykset kasvatuskumppanuuden toteuttamisesta päiväkodin käytännön arjessa**

Tarinoita täydentävät avoimet kysymykset kohdistuivat työyhteisön valmiuksiin ja mahdollisuuksiin toteuttaa vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä kumppanuuden hengessä. Niillä hain vastauksia kolmanteen tutkimuskysymykseeni. Ne koostuivat puite-, resurssi- ja tiedonhallintatekijöistä. Tarkastelukohteina kysymyksissä olivat henkilökunnan keskinäiset kasvatusta ja kumppanuutta koskevat keskustelut, johtaminen, työyhteisön ilmapiiri ja niiden vaikutukset vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman toimivuus ja kehittämistarpeet. Nämä kasvatuskumppanuuden käytännön toteuttamisen reunaehdot ovat myös varhaiskasvatuksen laatutekijöitä, sillä laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytyksenä nähdään laaja-alainen vuorovaikutus eri kasvuympäristöjen välillä. Puitetekijät ovat pitkälti sidoksissa niitä velvoittavaan lakiin, asetuksiin sekä niihin pohjautuviin kunnan päätöksiin. (Hujala, ym.1999, 54, 59–60.)

Tarkastelen myös tutkittavien käsityksiä hyvän kasvatuskumppanuuden edellytyksistä päiväkodin arjessa sekä kasvatuskumppanuuden toteutumisen vaatimista muutoksista yksilön, työyhteisön ja hallinnon tasolla.

Tähän liittyen selvitän henkilökunnan ajatuksia vanhempien kumppanuustietoisuuden ja osallisuuden kehittämisestä sekä haasteista, joita perheiden monimuotoistuminen ja lasten lisääntyneen tuen tarve on tuonut henkilöstön vuoro-vaikutusosaamiselle. Lopuksi tuon esiin vastaajien käsityksiä koulutuksen ja työkokemuksen merkityksestä ja riittävytydestä kasvatuskumppanuuden toteuttamisessa.

### **7.3.1 Kasvatuskeskustelut ja niiden toteuttaminen**

Kaikki 14 tutkimukseen osallistunutta vastasi kysymykseen kasvatuskeskustelujen toteuttamisesta päiväkodissa. Lähes puolet heistä oli tulkinnut sen sisällön toisin, kuin olin ajatellut. Tarkoitukseni oli selvittää sitä, miten henkilökunta toteuttaa keskenään kasvatuskeskusteluja, mutta kysymyksen muotoilu ei ollut onnistunut. Taustalla oli myös ajatukseni siitä, että kysymys paljastaa jotakin olennaista päiväkodin arvoista. Kysymystä oli tulkittu kolmella eri tavalla: osassa kerrottiin työyhteisön keskinäisistä kasvatuskeskustelukäytännöistä, osassa vanhempien kanssa päiväkodissa käytävistä kasvatuskeskusteluista, ja kahdessa vastauksessa luki joko ”kyllä” tai ”käydään”, eikä niistä voinut päätellä, kumpaa keskustelumuotoa tarkoitettiin. Tulkitsin ne kuitenkin henkilökunnan keskinäisiksi kasvatuskeskusteluiksi.

Yhtenäistä linjaa ei henkilöstön kasvatuskeskusteluille löytynyt, vaan käytännöt vaihtelivat päiväkodeittain. Mikäli palavereja pidettiin, ne saattoivat olla satunnaisia tai päiväkodin viikkopalavereja, tiimipalavereja tai harvoin toteutettuja iltapalavereja. Yleistä oli puida asioita työn lomassa, koska aikaa ei ollut järjestetty suunnittelulle ja kasvatuskeskusteluille. Kerran vuodessa saatettiin käydä yhteisesti asioita läpi, mutta tämäkin jäi melko pintapuoliseksi ja pikaiseksi. Vastaaja koki, etteivät tällaisissa palavereissa kaikki päässeet edes asiaansa sanomaan. Ilmeisesti henkilökunta ei ollut muuhun tottunut ja piti tätä jokseenkin toimivana käytäntönä. Vastauksista välittyi ajatus, että keskusteltiin, jos oli aikaa. Vastaajat kuitenkin toivoivat enemmän aikaa ja keskustelujen säännöllisyyttä. Myös kasvatuskumppanuudesta toivottiin puhuttavan yhdessä enemmän, sillä yhtenäinen kumppanuuden linja puuttui, eikä kumppanuuden toteuttamisen keinoista juuri ollut sovittu.

Vastauksista saattoi päätellä, että oltiin tekemisissä todellisen arvokysymyksen kanssa. Miksi yhteiset pohdiskelut ja keskustelut kasvatuksesta, yhteistyön kehittämisestä ja kasvatuskumppanuudesta eivät tarpeeksi toteutuneet, ja miksi yhteisen ajan löytäminen muodostui niin vaikeaksi? Esiin nousi johtajan pedagoginen vastuu mahdollistaa keskustelut ja yhteistyön kehittäminen. Ajankäyttöön liittyvien työaikajärjestelyjen, kuten rajoitusten käyttää työaika muuhun kuin perustyöhön (ylityökielto, viikkotyöajan tasoitukset), katsottiin puolestaan kuuluvan ylemmän hallinnon vastuualueeseen. Vastauksissa ei ilmennyt se, mikä on työntekijän vastuu käynnistää kasvat keskusteluja työyhteisössä muutoin kuin työn ohessa, joten siitä saattoi päätellä, ettei asiaan kuuluvaa päätösvaltaa mielletä yksilötasolla.

Pari tyytyväistä vastaajaa koki, että keskustelumahdollisuudet heidän työyhteisössään olivat kohdallaan. Asioista oli sovittu sekä oman tiimin että koko talon kesken, joten kumppanuutta oli pyritty kehittämään. Siitä huolimatta hekin totesivat, ettei aikaa ollut tarpeeksi, vaikka työyhteisössä oli pidetty myös iltapalavereja.

Vastauksista, joissa kysymys tulkittiin vanhempien kanssa käytäviä keskusteluja koskevaksi, ilmeni, että vasu-keskusteluja käytiin säännöllisesti joko kerran tai kahdesti toimintakauden aikana. Vastuu keskustelujen käymisestä oli jaettu lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien kesken. Vastuu saatettiin jakaa sen mukaan, miten hyvin koettiin työntekijän tulevan toimeen tiettyjen vanhempien kanssa. Jos lapsella oli lausunto tai hänellä oli erityisen tuen tarve, keskustelun kävi erityislastentarhanopettaja. Yhdessä päiväkodissa käytiin lapsen kotona keskustelemassa, kun vanhemmat niin toivoivat.

### **7.3.2 Kasvatuskumppanuutta ylläpitävä vuorovaikutusvastuu ja työyhteisön ilmapiiri**

Työyhteisön vuorovaikutusta ja työilmapiiriä koskevan vastuun katsottiin johdonmukaisesti kaikissa vastauksissa kuuluvan jokaiselle henkilökohtaisesti. Oltiin sitä mieltä, että jokaisen tulee antaa oma panoksensa työyhteisön hyvinvointiin. Samoin jokaisen on oltava valmis tarkastelemaan omia toimintatapojaan, ”katsomaan peiliin”, jopa sopeutumaan. Korostettiin, että vuorovaikutuksen sujuminen oli ensisijaisesti jokaisesta itsestä kiinni, mutta myös tiimin ja koko työyhteisön yhteisvastuu nousivat esille muutamassa vastauksessa. Työilmapiiriin kuuluvia asioita pidettiin yhteisinä, joten yhdessä niitä tulisi myös kehittää. Eräs vastaajista korosti, että jokaisen oma suhtautumistapa

yhteisiin asioihin vaikuttaa ilmapiiriin ja että ulkopuoliset herkästi aistivat ilmapiirin luonteen. Hänen näkemyksensä mukaan hyvä työilmapiiri edistää kaikenlaisen yhteistyön sujumista.

Vuorovaikutuksen sujuminen on jokaisesta itsestään ensisijaisesti kiinni. Itse voi vaikuttaa paljon omalla suhtautumisellaan asioihin. Niin vanhemmat kuin (esim.) opiskelijat huomioivat pian ilmapiirin ja jos se on hyvä, niin yhteistyö on paljon helpompaa ja avoimempaa. (Lto 7)

Vaikka henkilökohtaisen vastuun asioiden sujumisesta katsottiin yksimielisesti kuuluvan jokaiselle työntekijälle, nähtiin suuren osan vastuusta olevan johtajan harteilla. Vuorovaikutuksen sujumisesta huolehtimisen asetti kaksi vastaajaa ensisijaisesti johtajan tehtäväksi. Arvioitiin myös, että johtaja toimillaan ja asenteillaan voi edistää ilmapiirin myönteisyyttä, ja samoin toivottiin johtajan kannustavan henkilökuntaa. Yksi vastaajista kaipasi työyhteisöön selkeitä vastuualueita ja työnjakoa, jossa jokainen pitäisi kiinni sovitusta asioista. Johtajalle annettiin ristiriitojen ratkaisijan rooli: pahasti solmuun menneissä asioissa tai huonosti toimivissa tiimeissä toivottiin keskusteluihin avuksi päiväkodin johtajaa, ja tällöin ratkaisevaa olisi se, miten hän tilanteessa toimisi.

Työyhteisön hyvällä ilmapiirillä nähtiin olevan monenlaista yhteistyötä edistäviä vaikutuksia. Kirjoittajien kuvaukset hyvän työilmapiirin ominaisuuksista tulkitsin osittain koetuiksi hyviksi kokemuksiksi, osittain kirjoittajan toiveiksi ihanteellisesta työilmapiiristä.

Täytyisi yrittää luoda työyhteisöön avoin ja erilaiset mielipiteet ja näkemykset salliva ilmapiiri. Jos työilmapiiri on huono, se varmasti vaikuttaa kaikkeen ja ”syö” energiaa varsinaiselta työltä. Uskon, että kun työntekijöillä on hyvä olla, se levittää hyvää, positiivista energiaa lapsiin/vanhempiin. (Lh 1)

Hyvin yksimielisesti vastaajat arvioivat työyhteisön ilmapiirin vaikuttavan yhteistyöhön lasten vanhempien kanssa. He korostivat vanhempien vaistoavan, jos työilmapiirissä on ristiriitoja, joiden syynä on tiedon huono välittyminen tai kasvatustavoitteiden selkeytymättömyys. Negatiiviset kokemukset siirtyvät myös lasten välityksellä vanhemmille. Henkilökunnan sopuisuus heijastui luotettavuuteen ja vanhempien halun

ottaa yhteyttä, ja vuorovaikutuksen sujuessa yhteistyökin oli luontevaa ja vilkkaampaa. Koettiin, että oli helpompi tehdä keskinäistä yhteistyötä, jos ilmapiiri oli sellainen, että töissä ollaan lasta varten. Samoin työntekijänä jaksoi paremmin käsitellä hankaliakin tilanteita, mikäli tunsi, että tukena on yhteisö, jonka kanssa uskalsi avoimesti kertoa myös avuntarpeista. Avoimuus ja toisten mielipiteitä kunnioittava keskustelukulttuuri oli koettu hyväksi. Sellaisessa työyhteisössä työntekijät pitäytyvät sovitussa sekä tukevat ja kannustavat toinen toistaan. Kukaan ei liioin puhu selän takana toisille työyhteisön jäsenille eikä vanhemmille. Yhtenä työyhteisön vuorovaikutusta edistävänä tekijänä pidettiin koulutusta. Myös yksittäinen työntekijä voi omalla persoonallaan saada toisetkin mukaan uusiin haasteisiin.

Huonoa työilmapiiriä ja vaillinaista vuorovaikutusta kuvattiin seuraavasti:

Pahin tilanne on, jos jokainen puhuu ja toimii niin, etteivät työkaverit tiedä missä mennään. (Lh 6)

Irtopisteiden kerääjät viestivät linjattomuudesta..( Lh 3)

Jos työyhteisössä on yksi vahva persoona, joka omalla ”mestaroinnillaan” saa toiset työntekijät tuntemaan itsensä ammattitaidottomiksi – vanhemmat näkevät tämän heti epävarmuutena.

Voi vain miettiä miltä tuntuisi olla töissä tiimissä, jossa kaikille asioille pitää saada varmistus ”mestarilta”. ( Lh 4)

Myös hiljaisuus työyhteisössä on asioihin vaikuttamista, mutta mikä siinä on positiivista voi miettiä. (Lto 4)

Vastauksissa korostettiin, että työyhteisön voimakkaat persoonat voivat kahlita dialogisuutta ja toisten kuulluksi tulemistä. Toimintatapojen epäjohdonmukaisuus ja ristiriitaisuus tekojen ja sanojen välillä hankaloittivat keskinäistä toimintaa sekä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä.

### 7.3.3 Lapsen vasu ja muut yhteistyömuodot kumppanuuden työkaluina

Vanhempien kanssa käytävät kasvatustietokeskustelut ja sellaisten yhteydessä laadittava lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma ovat konkreettisin dokumentti jaetusta kasvatustehtävästä ja kasvatuskumppanuuteen suuntautuvasta yhteistyöstä. Lapsen vasu on ollut käytössä suhteellisen vähän aikaa, joten oletan, että sen perimmäisen tarkoituksen, käyttömahdollisuudet ja arvioinnin työntekijät tuntevat puutteellisesti. Saattaa olla, että varhaiskasvatussuunnitelmaa kaikkine tasoinen (valtakunnallinen, kuntakohtainen, yksikkökohtainen ja yksilöllinen) on ollut vaikea sisäistää kattavasti työyhteisöissä. Oletan myös, että vasu-prosessiin on päiväkodeissa tartuttu vaillinaisin tiedoin, ilman syvällisempää koulutusta ja vasu-lomakkeiden arviointia. Näitä oletuksiani halusin peilata niihin vastauksiin, joita sain vasu-keskustelua ja -lomaketta koskevaan kysymykseen.

Kaikkien 14 vastaajan päiväkodeissa laadittiin lapsille varhaiskasvatussuunnitelmat. Heistä neljä oli sitä mieltä, että vasu-lomake on tällä hetkellä aivan hyvä keskustelun pohja tai ainakin se antaa vastaukset peruskysymyksiin. Loput pitivät lomaketta vaillinaisena, joten sitä oli täydennetty lisäkysymyksillä tai käytetty keskusteluissa soveltaen. Yksi kertoi käyttävänsä keskustelujen pohjana lapsen havainnointilomaketta.

Osa vastaajista oli hyvinkin tarkkaan pohtinut, mihin suuntaan vasu-lomaketta tulisi kehittää. Katsottiin, että siinä on liikaa sivuja, joten vanhemmat saattavat kokea sen täyttämisen työlääksi. Toivottiin lomakkeesta tiiviimpää ja pelkistetympää. Yksi vastaajista arveli, että lomakkeet saattavat jopa herättää heti negatiivista asennetta vanhemmissa.

Olen miettinyt millaisilla kysymyksillä pääsisimme lähelle perhettä...

oma osio lapsille, oma vanhemmille, oma kasvatushenkilöstölle. (Lh 4)

Kiinnostavia olivat vastaajien pohdinnat siitä, millaisiin seikkoihin varhaiskasvatustietokeskusteluissa enimmäkseen keskityttiin. Asiat, joihin kiinnitettiin huomiota ja joita nostettiin keskusteluissa esille, olivat hyvin ongelmapainotteisia. Tätä oli erityisesti pari vastaajaa miettinyt. He toivoivat syvällisempää kaikkien lasten kehitykseen ja oppimiseen keskittyvää pohdiskelua niin tiimin kuin vanhempien kanssa. Tärkeänä pidettiin myös lapsen ajatusten kuulemistä keskusteluissa.

Miten saisimme havainnollista, kiinnostavaa tietoa normaaleista lapsista ja heidän herkkyyksistään? Pitäisi varmaan ottaa lapsi mukaan kasvatustietokeskusteluun ja tunnustella mihin suuntaan keskustelu lähtee.

(Lh 4)

Yhä enemmän toivoisin, että meitä kiinnostaisi se mitkä ovat lapsen todelliset kiinnostuksen kohteet kotona, eskarissa, hoidossa.

Onko tarpeellista kysyä jokaiselta viisivuotiaalta osaako napittaa takin, osaako kirjoittaa oman nimen jne.

Välillä mietin onko nykyään enää olemassa NORMAALIA LASTA. Jokaisesta kun tahtoo löytyä jotain erityistä negatiivisessa merkityksessä. (Lh 4)

Nykyisen lomakkeen ei nähty tarpeeksi tukevan jo pitempään päiväkodissa olleen lapsen kasvatustietokeskustelua. Esitettiin, että mikäli lomakkeen sisältöä aiotaan uudistaa, siinä toivottiin otettavan huomioon, onko lapsi ja hänen perheensä ennestään tuttu vai käydäänkö keskustelua ensi kertaa.

Keskustelujen onnistumiseen katsottiin vaikuttavan muidenkin seikkojen kuin lomakkeen sisällön ja sen, miten vanhemmat lomakkeen kokivat. Tärkeänä pidettiin keskusteluun valmistautumista sekä havaintojen tekemistä lapsesta, jotta tiedettäisiin, mitä asioita tulisi ottaa puheeksi. Lapsen kasvun kansio toimi yhden vastaajan mielestä mainiona keskustelun tukena. On myös hyväksyttävä ajatus, että jonkin perheen kanssa keskustelulomake toimii, mutta jonkin kanssa ei. Vastaaja toi esiin, että valitettavan usein keskustelu-aika on rajallinen ja etteivät hänen tulkintansa mukaan vanhemmat välttämättä osaa analysoida omaa arkista elämäänsä ja kasvatustapojaan.

Hieman vanhemmista riippuen päästään keskusteluissa hieman syvemmällekin. Riippuu ehkä enemmän vanhemmista miten he avautuvat kertomaan asioistaan. En osaa sanoa miten osaisin kehittää sitä. Mahdollisimman avoin ja rento keskusteluyhteys on mielestäni tärkeämpää. ( Lto 7)



Keskusteluissa maahanmuuttajavanhempien kanssa pidettiin hyvänä uudistuksena venäjänkielistä lomaketta ja sen läpikäymistä tulkin avustamana. Vain yksi henkilö rohkeni kertoa, ettei osannut oikein käyttää vasua. Hän koki tarvitsevansa neuvoja siihen, miten sitä hyödynnetään ja mikä sen tavoite ja tarkoitus on.

Vaikka vastaajat näkivät tarvetta uudistaa varhaiskasvatussuunnitelmalomaketta, oli tutkimusajankohtana uudistamisen suunnitteluun ryhdytty vain yhdessä kunnassa. Siellä oli perustettu työryhmä pohtimaan tämänhetkistä vasua ja sen kehittämistä. Tarkoitus oli jaotella se ikäkausilomakkeisiin. Vastaajan mielestä arvo- ja kasvatuskysymykset tulisi sisällyttää lomakkeisiin laajempaan kokonaisuutena. Samoin tulisi pohtia, miten lapsen osallisuutta voisi paremmin tuoda esiin vasussa.

... kaikilta osin tämänhetkinen malli ei ole toimiva. Ehkä juuri arvokysymykset, kasvatusta laajempaan kokonaisuutena tulisi saada sisällytettyä lomakkeisiin sekä lapsen oma ”osallisuus”; hänelle tärkeät asiat paremmin esille. Itse olen käyttänyt esikoululaisten vanhempien keskusteluissa erillistä ”arvojen kartoitus” -lomaketta, joka ei varsinaisesti kuulu ns. viralliseen nippuun. Isällä ja äidillä voi olla myös hiukan erilaiset arvot. ( Lto 3)

Voidakseen ymmärtää, mihin lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen pohjautuu, vanhempien tulisi saada riittävästi tietoa kasvatuskumppanuudesta. Se selkeyttäisi heille vasun tärkeää merkitystä niin lapsen, vanhempien kuin henkilöstön kannalta. Samalla vanhemmat tulisivat paremmin tietoisiksi oikeuksistaan, velvollisuuksistaan ja vaikutusmahdollisuuksistaan lapsensa päiväkotikasvatuksessa. Sen vuoksi halusin vastaajien kertovan, miten vanhempien kasvatuskumppanuustietoutta toteutetaan päiväkodeissa ja miten sitä voitaisiin vielä lisätä.

Vanhemmille tiedottaminen ja tiedottamisen ajankohta nousivat vastauksissa tärkeimmiksi kehittämiskohteiksi sekä kasvatuskumppanuudesta että yleensä yhteistyön sujumiseen liittyvistä asioista. Päivähoitoon tutustuminen ja hoidon aloittaminen koettiin parhaiksi ajankohdiksi antaa suullista ja kirjallista informaatiota. Korostettiin, ettei tiedonkulku ole vain yksisuuntaista, vaan tärkeitä yhteistyötä edistäviä tietoja saadaan myös vanhemmilta.

Päivähoidon aloitus on avainasemassa. Tutustumisjakso, lapsen asioiden alustava kartoitus, vanhempien toiveet. (Lh 3)

Tiedottaminen asiasta, tiedote tutustumisen yhteydessä. (Lto 5)

Syyskauden ensimmäinen vanhempainilta on perinteinen tapa kertoa vanhemmille päiväkodin toiminnasta, esitellä koko henkilökunta ja antaa heille tilaisuus tutustua toisiin vanhempiin. Vastaajat näkivätkin vanhempainillan mahdollisuudeksi jakaa vanhemmille tietoa kasvatuskumppanuudesta sekä vanhempien kanssa käytävistä vasu-keskusteluista. Sen lisäksi haluttiin kannustaa vanhempia osallistumaan päiväkodin arjen toimintaan, jotta lapsen elämä siellä avautuisi paremmin vanhemmille. Kaikenlaiset perheille järjestettävät tilaisuudet edistivät vastaajien mielestä keskinäistä yhteistyötä ja yhdessä tekemistä. Muistutettiin kuitenkin, ettei kaikilla vanhemmilla aina ole voimia eikä aikaa osallistua yhteiseen toimintaan.

Meillä pidetään vanhempainilta eskareille ennen virallista eskarin alkua. Vanhemmille kerrotaan heti kasvatuskeskusteluista ja mahdollisuudesta tulla tutustumaan lapsensa arkeen. ( Lh 4)

Vanhemmat pitäisi saada paremmin mukaan heti alussa päiväkodin arkeen, niin että he olisivat tervetulleita vaikka pöytiä pyyhkimään. Sitä kautta he näkevät lapsen ryhmässä ja tietäisivät mitä arki päiväkodissa on. Rajojen rikkomista! ( Lto 6)

Käytännön tilanteissa osoitettava, että asiat ovat yhteisiä ja että asioihin voi vaikuttaa. (Lto5)

Meidän päiväkodissa on pyritty järjestämään ”epävirallisia” tapahtumia, rentoja ulkojoulujuhlia ja laskiaistapahtumia, istuttu tähtitaivaan alla nuotiolla. (Lh 1)

Järjestetään yhteisiä tapahtumia ja pyydetään siihen vanhempien apua, muistaen kuitenkin, että vanhemmilla on oikeus myös kieltäytyä; vanhempien jaksaminen. (Lh 7)

Vielä vanhempainiltoja tärkeämpinä tiedonsiirtotilanteina pidettiin henkilökohtaisia keskusteluja vanhempien kanssa. Niihin vastaajat sisällyttivät sekä vasu-keskustelut että päivittäiset keskustelut lasta tuotaessa tai haettaessa. Vanhempien kanssa käytävien keskustelujen osalta korostettiin niiden säännöllisyyttä, ilmapiiriä ja riittävää aikaa. Luottamuksellisen, vanhempia arvostavan, avoimen keskusteluilmapiirin tuli pohjautua haluun aidosti kuunnella vanhempia. Olisi annettava oma osaamisensa ja tietämyksensä yhteiseen käyttöön tiedostaen kuitenkin, että ensisijainen kasvatust vastuu on vanhemmilla. Yksi vastaajista toi esiin keskustelumahdollisuuden lapsen kotona.

Säännölliset tapaamiset, päivitt äisen tiedottamisen sisällöst ä sopiminen.

(Lh 3)

Tulisi olla avoin, rento ilmapiiri, tunne siitä, että vanhemmat ovat tervetulleita taloon. (Lh 1)

Kyllä ne vanhempainkeskustelut ovat oiva areena siihen suuntaan, koska niiden ”henki” on avainasemassa luottamuksen syntymiseksi. Keskusteluille on varattava riittävästi aikaa, ja kotikäynnit ovat suositeltavia, jos se vain on mahdollista. (Lto 3)

Avoimella, rehellisellä keskustelulla, oman itsen hyväksyminen/ toisen hyväksyminen sellaisena kuin on. Arvostava asenne vanhemmuuteen, he ovat ensisijaisia kasvattajia. Me tuemme ja tuomme kokemuksemme ja tietomme käytettäväksi. (Lh 6)

Vanhemmille tiedottamisen muodoista, menetelmistä ja sisällöst ä pitäisi pystyä sopimaan koko henkilöstön ja tiimin kesken. Sen vuoksi toivottiin enemmän aikaa ja resursseja suunnitella yhteistyötä ja käydä kasvatust keskusteluja tiimin kanssa.

Aikaa, resursseja, tiimipalavereja enemmänkin. (Lh 5)

Vanhempainneuvostot, -yhdistykset tai -ryhmät ovat perinteisesti tuoneet vanhempien ja lasten mielipiteitä esiin. Niissä vanhemmat yhteistyössä päiväkodin kanssa pyrkivät vaikuttamaan päiväkotia koskeviin päätöksiin ja järjestävät perheille erilaisia yhteisiä tilaisuuksia. Monissa päiväkodeissa vanhempaintoiminta on hiipunut, mutta pari vastaajaa muistutti tällaisen toiminnan tärkeydest ä kehitettäessä kasvatust kumppanuutta.

Vanhempainneuvosto vie asiaa eteenpäin (vanhemmat vanhemmille). (Lto 1)

On myös tunnustettava, ettei yhteistyö aina onnistu kaikkien vanhempien kanssa. Tässä tutkimuksessa syiksi epäonnistumisille nousivat osapuolten henkilökohtaiset ominaisuudet sekä vanhempien arkuus tai haluttomuus tarttua heti yhteistyöhön.

Kyllä se vaan on niin, että toisten vanhempien kanssa ”kemat” toimivat, toisten kanssa yhteistyö on haastavampaa! ( Lh 1)

Kasvatuskeskusteluissa kysymme vanhempien toiveita, vastaamme toiveisiin. Uskaletaan lähestyä vanhempia mitä ”hulluimmissa” ideoissa. Homma joko toimii heti tai ei. (Lh 4)

Käytännön tilanteissa osoitettava, että asiat ovat yhteisiä ja että asioihin voi vaikuttaa. Lto 5)

Vastauksista ilmeni kuitenkin, että epäonnistumisista huolimatta työntekijöiden velvollisuus on kertoa vanhemmille, miten tärkeää yhteistyössä toimiminen ja yhdessä vaikuttaminen ovat lapsen hyvinvoinnin kannalta

#### **7.3.4 Hyvä kasvatuskumppanuus päiväkodin arjessa ja sen kehittämisen edellytykset**

Oletin vastausten kasvatuskumppanuuden arjen käytännöistä ja sujumisesta antavan jonkinlaista yleiskuvaa tämänhetkisestä kasvatuskumppanuutta koskevasta tietämyksestä ja ymmärryksestä sekä sen käytännön merkityksestä. Kumppanuusasioitahan oli käsitelty Kavake -hankkeen koulutuksen yhteydessä, joten oletin niiden olevan tuoreeltaan juuri siihen osallistuneiden vastaajien mielessä. Samat kysymykset ilman aiheeseen perehdyttävää koulutusta olisivat saattaneet tuottaa osittain erilaisia vastauksia.

Hyvän kasvatuskumppanuuden ominaisuuksista ja edellytyksistä nousivat tarkastelun kohteiksi kumppanuussuhteen luonne, henkilöstöltä vaadittavat ominaisuudet ja taidot eli ammatillisuus sekä vanhempien kanssa käytävien keskustelujen ilmapiiri ja sisällöt. Erityisen tärkeiksi koettiin huolista ja ikävistä asioista viestittämisen onnistuminen. Myös lapsen osallisuus ja kuuleminen sisällytettiin hyvään kasvatuskumppanuuteen.

Varsin yksimielisesti vastaajat nostivat hyvän kasvatuskumppanuuden tunnusmerkeiksi avoimuuden, rehellisyyden ja luottamuksellisuuden. Heidän mielestään onnistunut keskustelu vanhempien kanssa muodostui tasavertaisesta vuoropuhelusta, kuulluksi tulemisesta ja kuuntelusta; siinä osapuolet kunnioittivat toisiaan sekä toistensa osaamista ja tietämystä.

Tasavertaisuutta vanhempien kanssa, mutta henkilökunnalla ammatillista osaamista ja vanhemmalla paras tieto omasta lapsestaan. ( Lto 5)

Se on kuuntelemista puolin ja toisin. Se on avointa vuoropuhelua lapsen parhaaksi, empaattista ja luottamuksellista kuuntelua elämän isoista ja pienistä asioista, iloista ja suruista. (Lh 1)

...mielestäni myös lapsen on hyvä kuulla, mitä osapuolet keskustelevat ja sopivat; myös lapsen mielipidettä kuullaan... (Lto 3)

Vastauksissa nähtiin tärkeäksi lämmin suhtautuminen kaikkiin vanhempiin sekä myönteisen, luontevan keskusteluilmapiirin luominen. Työntekijän aitoutta, empaattisuutta sekä kiinnostusta kuunnella vanhempia ja lasta pidettiin keskeisinä ominaisuuksina. Erään vastaajan mielestä läsnä oleva, hyvään vuorovaikutukseen kykenevä aikuinen osaa huomioida ja tukea lasta yksilönä sekä tarvittaessa vahvistaa vanhemmuuden rooleja, mikäli huomaa tuen tarvetta.

Vanhempien kanssa jutellaan ”hyvässä hengessä” päivän tapahtumista sekä iloista että vaikeista asioista. Hankalien asioiden puheeksi ottaminen on silloin helpompaa. (Lh 7)

Keskustelujen toivottiin olevan rauhallista kuulumisten vaihtoa lapsen päivän tapahtumista, arjen iloista ja myös jaetuista huolista. Lämpimän, ymmärtäväisen ja erilaisuuden hyväksyvän asennoitumisen katsottiin edistävän kumppanuutta. Niin hyvät kuin ikävätkin asiat pitäisi puolin ja toisin kertoa heti tuoreeltaan. Tärkeää olisi vaalia myönteistä ilmapiiriä unohtamatta iloa ja huumoria.

Kasvatuskumppanuuden onnistumisen tärkeänä edellytyksenä vastaajat pitivät työntekijöiden ammatillisuutta. Se nähtiin muun muassa vanhempien kunnioituksena, ennakkoluulottomuutena ja sen tiedostamisena, että vanhemmat ovat oman lapsensa parhaita asiantuntijoita. Yksi vastaajista liitti ammatillisuuteen omien tunteiden hallitsemisen ja palautteen vastaanottokyvyn. Myös tiimin yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja korostettiin osana ammatillisuutta, samoin hyvää työmoraalia. Toimivalta tiimiltä edellytettiin hyvää tiedonkulkua ja yhteishenkeä sekä toisista välittämistä. Kaikilla tulisi olla yhteisenä päämääränä lapsi ja hänen hyvinvointinsa.

... rehellinen, selkeä ja kuunteleva ote sekä oman ammatillisuuden muistaminen – ei saa mennä tunteella mukaan, vaan sietää palautetta. (Lto 3)

Tasavertaisuutta vanhempien kanssa, mutta henkilökunnalla ammatillista osaamista ja

vanhemmalla paras tieto omasta lapsestaan. Tiimin on toimittava hyvin, mikä edellyttää hyvää

tiedonkulkua ja yhteen hiileen puhaltamista. ( Lto 5)

Itse prosessiin katsottiin tarvittavan vanhempien päivittäisiä kohtaamisia, henkilökohtaisia keskusteluja sekä riittävästi aikaa lapsen ja vanhempien tarpeiden kuuntelemiseen. Yhdessä vastauksessa hyvänä kasvatuskumppaneiden tutustumisen muotona mainittiin kotikäynnit, mikäli ne ovat käytössä. Kaksi vastaajaa halusi lisätä vanhempien osallistumista ja sen myötä tutustumista päiväkodin arkeen. Lisäksi toinen heistä halusi korostaa vanhempien oikeutta omiin mielipiteisiin siten, ettei vanhempiin kohdistettaisi asennemuokkausta.

...Kutsutaan vanhemmat vierailulle päiväkodin arkeen. (tästä meillä vain positiivisia kokemuksia)

EI YRITETÄ MUUTTA PERHETTÄ MEIDÄN MIELIPITEIDEN NÄKÖISIKSI! (Lh 4)

Vastuu suotuisten edellytysten luomisesta kasvatuskumppanuuden toteuttamiselle ja edelleen kehittämiseksi oli myös vastaajien pohdittavana. Tarkoituksena oli saada vastaajat miettimään yksilön, työyhteisön ja hallinnon rooleja kasvatuskumppanuuden toteuttamisessa sekä löytämään mahdollisia muutostarpeita näille kaikille tasoille. Kysymys oli sisällöltään hyvin samansuuntainen kuin kasvatuskumppanuuden edellytyksiä sisältävä kysymys, joten osittain vastausten sisältö myös muodostui samanlaiseksi. Nyt vastauksia ei enää juuri perusteltu lauseilla, vaan vastattiin yhdellä tai muutamalla ydinsanalla.

Yksilötason tärkeimmäksi muutoskohteeksi nousi oikea asenne vanhempia kohtaan. Korostettiin edelleen keskinäistä luottamusta, avoimuutta, tasavertaisuutta ja vastavuoroisuutta. Työntekijältä edellytettiin joustavuutta ja jaksamista, kykyä olla oma itsensä sekä rohkeutta heittäytyä tilanteisiin unohtamatta ammatillista kasvua työssä. Lapsen edun tulisi nousta kaikille työn lähtökohdaksi.

...joustavuutta, uutta asennetta vanhempia kohtaan, eivät sotke meidän työtä an tehdään yhdessä. (Lh 3)

Avointa, samalle tasolle asettumista, kumpikaan ei ole ylä- tai alapuolella vaan status on sama: lapsen etu. Ensimmäinen asia ei ole mukavuudenhalu/ työn helpottaminen. (Lh 6)

Yksi vastaajista halusi tuoda esiin oman työn arvioinnin merkityksen toiminnan kehittämiseksi. Samalla hän muistutti työn sisältämästä asiakasnäkökulmasta. Toiminta on palvelua, jonka tulisi lähteä asiakkaan tarpeista, joten hänen mielestään tällainen asennoituminen edellytti tietynlaista nöyryyttä työntekijältä.

Yksilön kannalta tietysti oman toiminnan arviointia, pitäisi muistaa, että olemme tavallaan asiakaspalvelutyössä, ja toimintamme tulisi lähteä asiakkaan (lapsi, perhe) tarpeista. Tiettyä nöyryyttä tarvitaan. (Lh)

Muutostarpeita nähtiin sekä koko työyhteisön että tiimien toiminnassa. Varsin yksimielisesti muutoskohteiksi nousivat yhteisten päämäärien pohtiminen ja niistä sopiminen, kasvatuskumppanuuden toteuttamisen edellyttämät resurssitekijät, tiedonkulku ja vaikuttamismahdollisuudet. Kaikkien näiden osa-alueiden käsittelyyn kytkeytyvät olennaisesti myös hallinto ja sen muutostarpeet.

Selkeäksi kehittämisen kohteeksi niin koko työyhteisössä kuin tiimeissäkin nostettiin kasvatuskysymyksistä ja yhteisistä kasvatuskäytännöistä keskustelu. Nähtiin tarpeelliseksi pohtia ja sopia yhteisistä arvoista ja kasvatuspäämääristä sekä vanhempien kanssa toteutettavasta yhteistyöstä. Tärkeää olisi, että yhteiset palaverit ja tiimipalaverit olisivat säännöllisiä. Yksiselitteisesti suurimmaksi esteeksi keskustelujen lisäämiselle ja säännöllistämiseksi nousi ajan puute. Vaikka työaikajärjestetyt nähtiin tällä hetkellä erittäin tarkkaan mitoitetuiksi ja työajan käyttöön kohdistuvia rajoitteita sisältäviksi, toivoivat kaikki vastaajat riittävästi aikaa työyhteisössä käytäviin keskusteluihin ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Työaikaan kohdistuviin muutoksiin eivät työyhteisöt voi ilman hallinnon suostumusta ja tukea ryhtyä. Jos tiimillä toisaalta on mahdollisuus ja halu käyttää iltatunteja kumppanuuden kehittämiseen, ei siitä aiheutuneista työtunneista saisi nousta tiimien välille kiistaa.

Samoin työyhteisössä ja hallinnossa pohdittava asioita kunnolla. Annettava riittävästi aikaa vanhempien kanssa tehtävälle työlle ja keskustelulle. (Lh 1)

Työtunneista ei saa tulla kiistaväline silloin, jos jokin tiimi päättää käyttää iltatunteja kumppanuuden kehittämiseen. (Lh 4)

Työaika ei ole ainut resurssitekijä, jossa katseet kääntyivät hallinnon suuntaan. Kaksi vastaajista toivoi pienempiä lapsiryhmiä ja riittävästi henkilökuntaa. Työntekijöiden väliseen tiedon vaihtoon ja toistensa kuunteluun tiimeissä haluttiin kiinnitettävän huomiota, jotta välttyttäisiin ”sooloilulta”. Yhdeksi ratkaisuksi ajan riittävyyteen oli koettu työtehtävien jakamisen. Myös vanhemmat tarvitsisivat aikaa voidakseen enemmän olla päiväkodissa ja näin tutustua lapsensa päiväkotielämään.

Vaikea kysymys! Ainakaan ryhmäkokojen suurentaminen ei paranna yhteistyötä, vaan tulee tunne, että lapsia hoidetaan liukuhihnalla. (Lto 6)

Työt jaetaan, jokainen ei voi perehtyä jokaisen lapsen asioihin; vastuulapset. (Lh3)

...aikaa tarvitaan – vanhemmat enemmän päiväkodilla, ei vain tuonti ja haku pikaisesti. (Lto 1)



Uusien asioiden sisäistämiseen toivottiin tarpeeksi aikaa. Tiedon kulun ja vaikuttamisen kaksisuuntaisuuden parantaminen hallinnon ja työntekijän välillä koettiin varhaiskasvatuksen ja kasvatuskumppanuuden kehittämisen kannalta tärkeäksi.

Tieto pitää kulkea hyvin, annetaan aikaa hyväksyä uusia asioita, ja annetaan kaikille mahdollisuus vaikuttaa kuuntelemalla yksiköitä ja yksilöitä. (Lto 7)

Myös lomakkeiden muutosvastuun katsottiin kuuluvan hallinnon alaan. Vaikka lomakkeiden uudistamisesta ei varsinaisesti vastauksessa mainittu, oletan, että vastaaja, joka otti esiin lomakeasian, samalla pohti sisällöllisiä muutostarpeita.

### **7.3.5 Perheiden haasteet lisäävät henkilöstön vuorovaikutusosaamista ja koulutustarvetta**

Perheiden monimuotoistuminen, kansainvälistyminen ja lisääntyvä lasten tuen tarve ovat tuoneet uusia haasteita henkilöstön vuorovaikutusosaamiseen ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tutkielmassani pyrin saamaan selville, kokevatko vastaajat koulutuksen ja työkokemuksen antavan heille riittävästi osaamista toteuttaa yhä vaativampaa kasvatuskumppanuutta. Sen vuoksi pyysin heitä kertomaan, millaisista asioista he toivoisivat lisää koulutusta.

Vastaajista 13 piti perherakenteissa ja yhteiskunnassa tapahtuneita muutoksia työnsä kannalta niin vaativina, että he kokivat tarvitsevansa lisää koulutusta.

Mikäli ammattiin valmistumisesta oli kulunut jo pitkä aika, nähtiin koulutustarve erityisen tärkeäksi. Pelkän koulutuksen ei kuitenkaan ajateltu riittävän arjen haasteissa, vaan koulutusta tukemaan kaivattiin riittävästi työssä oppimista. Todettiin, että koulutuksen tulisi olla säännöllistä täydennyskoulutusta ja sitä pitäisi olla tarjolla koko henkilökunnalle. Yksi vastaajista muistutti, että työntekijän on osattava jo hyviksi koettujen arvojen lisäksi suhtautua avoimin mielin uusiin haasteisiin.

Toki koulutuksella on oma tärkeä osansa, ja sitä on järjestettävä tarvittaessa koko henkilöstölle. (Lto 3)

Säännöllinen täydennyskoulutus on tärkeää. Aika on muuttunut omasta valmistumisesta hurjasti, mutta ihmisyyys ja inhimillisyys on edelleen hyviä työvälineitä. Avoin asenne antaa hyvän työpohjan. (Lto 4)

Arjen työkokemus antaa eniten. Pitää uskaltaa sukeltaa vanhempien maailmaan. Monesti vaatii pitkän matkan ennen kuin luottamus syntyy. (Lh 4)

Vastaajista kolme toivoi saavansa lisää tietoa maahanmuuttajataustaisten lasten kielistä ja kulttuureista. Lisäksi mietitytti yhteistyön sujuminen uusperheiden kanssa sekä vaikeiden asioiden kohtaaminen ja niiden puheeksi ottaminen. Käytännön työhön toivottiin lisää toimintaohjeita ja -tapoja työskennellä erityistuen tarpeessa olevien lasten kanssa.

Haluaisin ehkä lisää tietoa eri kulttuureista. Vaikeita asioita tulee vastaan, mutta se on yksi työn rikkauksista! (Lh 1)

Tämä onkin asia, jota on hyvä miettiä tarkkaan, koska tämä on tulevaisuudessa varmasti yhä ajankohtaisempaa. Joutuu olemaan hienotunteinen, perhesuhteet ovat usein monimutkaisia (sinun, minun, meidän lapset). Samoin kansainvälistyminen tuo paljon haasteita (olen aloittanut venäjän opiskelun, vaikea kieli!). (Lh 1)

Lasten erityistuen tarpeesta, toimintaohjeita ja -tapoja. (Lto 2)

Kaikissa lasta tai perhettä koskevissa asioissa ei päiväkodin henkilökunnan asiantuntemus aina riitä, joten yhä useammin joudutaan tekemään yhteistyötä moniammatillisen asiantuntijaverkoston kanssa tai kertomaan perheille muista tarjolla olevista tukitoimista. Sen vuoksi pidettiin tärkeänä, että henkilökunnan tietoja eri palvelumuodoista ja niiden saatavuudesta päivitetään. Huolen aiheeksi koettiin se, miten voidaan tunnistaa ja rajata pois perheitä koskevat työnkuvaan kuulumattomat asiat sekä miten vanhemmat saadaan sitoutumaan tarjottuun palveluun.

Tukitoimenpiteistä perheille ja siitä kuinka ne konkreettisesti toimivat juuri omalla paikkakunnallani tarvitsisin lisää tietoa. (Lh 2)

Rajan löytäminen, mikä asia kuuluu päivähoidolle, mikä on perheen oma asia, millä perusteilla odotetaan ja millaista suhdetta päivähoidon piirissä vanhemmilta. Voiko vanhempia pyrkiä sitouttamaan vai valitsevatko he vapaasti palveluista tarpeisiinsa kulloinkin hyvältä tuntuvat ”jutut”. (Lh 3)

Vastausten ohessa tutkimukseen osallistuneet pohtivat, miten itse työyhteisö voi auttaa ja tukea toisiaan uusien haasteiden kohtaamisessa sekä millaista lisäkoulutusta pitäisi olla tarjolla.

Koulutus ja vertaistuki henkilöstölle tarpeellista, esim. kollegojen tapaaminen, asioiden jakaminen, toimintatavoista, käytännöistä keskustelu. (Lh 6)

Vaikeiden asioiden puheeksi ottamisessa työkavereiden tuki on tärkein. Täytyy tietää mistä puhuu, olla sanojensa takana. Niinpä jatkuva itsensä kehittäminen/ koulutus on tärkeää. (Lh 4)

Jos on pitkä aika koulutuksesta, eväät saattaa olla vähissä...Itse opiskelen koko ajan (parhaillaan). Tuore tieto tuo lisävarmuutta/ eväit. itsensä kehittäminen, esim. vuorovaikutustaidot joko itse kehittäen tai koulutusta. (Lh 6)

Koulutukset vuorovaikutukseen liittyen (vanhempien kanssa, työyhteisössä, oman itsensä kanssa) ovat aina tarpeellisia. (Lto 7)

Useat vastaajista korostivat työyhteisön tuen merkitystä haasteellisia tilanteita kohdattaessa. Sen lisäksi toivottiin mahdollisuutta keskustella ja jakaa kokemuksia kollegoiden kanssa sekä ulkopuolista konsultointia. Vastaajista kolme muistutti myös työntekijän vastuusta kehittää itseään ja hankkia uutta tietoa. Vuorovaikutustaitojen kehittäminen nähtiin näistä tarpeellisimmaksi, ja aiheesta haluttaisiin henkilökunnalle koulutusta. Jokaista kannustettiin kehittämään omia vuorovaikutustaitojaan.

#### 7.4 Yhteenveto ja johtopäätökset

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 32) kasvatuskumppanuus määritellään vanhempien ja henkilöstön tietoiseksi sitoutumiseksi toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessin tukemiseksi. Tutkimukseni tarkoituksena oli löytää sellaisia sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä, jotka välittyivät tutkimukseen osallistuneiden kirjoitelmista heidän kokemuksinaan. Pyrin johtopäätöksiä tehdessäni ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan ja tuomaan esille ne asiat, jotka ovat olleet heille merkityksellisiä heidän kokemuksissaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2003, 115). Yhteenvedon rinnalla peilaan tuloksia aiheesta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin, etsin yhtäläisyyksiä ja mahdollisia uusia esiin nousevia seikkoja.

Sekä onnistumista että epäonnistumista kuvaavista teemoista nousi esiin toisiaan täydentäviä tai samaa tarkoittavia teemoja. Lisäksi löytyi, tilanteesta riippuen, saman asian tai ominaisuuden käänteisiä tekijöitä, joten niitä voidaan johtopäätöksissä tarkastella samanaikaisesti. Teemoista muodostuu selkeästi kaksi pääluokkaa. Katson niiden sisällön parhaiten kuvaavan sellaisia onnistumisen tekijöitä, jotka tämän tutkimuksen tulosten mukaan tukevat kasvatuskumppanuutta. Luokat ovat *yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen* sekä *jaettu kasvatusvastuu, -tietoisuus ja päämäärä*.

Kumppanuussuhteen rakentaminen, ylläpitäminen ja kehittäminen näyttäytyivät tutkimuksessa yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisena sekä jaettuna kasvatusvastuuna, -tietoisuutena ja päämääränä. Taulukosta 1 ilmenee, millä tavalla analyysin tuottamat teemat ryhmittyvät näiden pääluokkien alle.

**TAULUKKO 5.** Kasvatuskumppanuuden onnistumista keskeisimmin tukevat tekijät

<b>Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen</b>	<b>Jaettu kasvatusvastuu, -tietoisuus ja päämäärä</b>
Luottamus, avoimuus, yhteistyön jatkuvuus	Asiantuntijuus ja lapsen etu
Dialogi	Asiantuntijatieto ja -yhteistyö
Erilainen kieli- ja kulttuuritausta	Lapsen ja vanhempien osallisuus
Reflektio, ammatti-identiteetti ja työyhteisön tuki	Lapsilähtöinen toiminta

Kummassakin pääluokassa on sellaisia ammatillisen osaamisen taitoja, joita tutkimustulosten pohjalta edellytetään päiväkodin työntekijöiltä hyvän kumppanuussuhteen luomiseen ja ylläpitämiseen (vrt. Karila & Nummenmaa 2001, 33). On kuitenkin muistettava, että onnistuminen ei ole yksinomaan työntekijöiden ammatillisen osaamisen varassa, vaan vastavuoroisuutta ja suhteeseen sitoutumista vaaditaan myös vanhemmilta.

Ammatilliseen osaamiseen nämä tekijät liittyvät siinä, miten työntekijä onnistuu luomaan ja säilyttämään vanhempien vastavuoroisuuden ja sitoutumisen. Vanhemmat ja perheet ovat erilaisia, joten myös vuorovaikutussuhteet muodostuvat erilaisiksi. Tämä edellyttää henkilöstöltä kykyä kehittää vaihtelevia työ- ja lähestymistapoja sekä pyrkimystä tunnistaa vanhempien kumppanuusvalmiutta (Karila 2006, 96–97). Mielestäni tällainen osaaminen kehittyy vähitellen koulutuksen, kokemuksen, työtapojen reflektoinnin ja työssä oppimisen kautta.

Tiivistän tutkimustuloksista kaikkein oleellisimman kokonaisnäkömyksen siitä, miten kasvatuskumppanuutta käytännössä toteutetaan, mitä resursseja ja edellytyksiä siihen tarvitaan sekä millaisia odotuksia vastaajilla on kasvatuskumppanuuden toteuttamisen suhteen. Kirjoitelmat nostivat esiin ennen kaikkea todellisia kokemuksia ja yhteistyötilanteita. Niistä saattoi tulkita työntekijän tuntemuksia ja tilanteiden tunnelmaa. Avointen kysymysten vastaukset antoivat tietoa vastaajan sen hetkisestä kumppanuuskäsityksestä sekä enemmänkin toiveista, millaisia kumppanuuteen vaikuttavien tekijöiden pitäisi olla. Toiveet koskivat resurssitekijöitä, keskustelumahdollisuuksia, työpaikan ilmapiiriä, johtamista ja kasvatuskumppanuuden toteutumisen edellytyksiä. Lisäksi toiveisiin liitettiin vasu-lomakkeen uudistaminen sekä mahdollisuus saada koulutusta.

Kirjoitelmien välittämät todelliset yhteistyökokemukset koostuivat varsin moninaisista tilanteista. Erityisen onnistuneiksi koettiin tilanteet, joissa voitiin helpottaa vanhemman huolia ja arkea aidosti kuuntelemalla sekä tarjoamalla konkreettista tukea (ks. Rouvinen 2007, 163–183). Myös huolien puheeksi ottamisen onnistuminen, lapsen edun toteutuminen ja vanhempien auttaminen vaikeiden ratkaisujen tekemisessä tuottivat onnistumisen kokemuksia ja vahvistivat luottamusta tiimin kykyyn havainnoida sekä jakaa ammatillista osaamistaan yhteiseen käyttöön. Niissäkin tilanteissa, joissa kerrottiin onnistuneen yhteistyön johtaneen lapsen käytöksen tai oppimistulosten paranemiseen sekä vanhempien antamaan positiiviseen palautteeseen, oli taustalla jonkin huolen selvittäminen yhdessä (ks. Alasuutari, M. 2010, 197). Yhteistä näille ja monille samankaltaisille kertomuksille on se, että huolien ja vaikeiden tilanteiden ratkaiseminen tuottavat sellaisia onnistumisen kokemuksia, jotka muistetaan merkityksellisinä ja ammatillisuutta vahvistavina. Samalla ne kertovat keskustelujen sisällön ongelmapiirteistä, mutta myös työntekijöiden taidosta luoda luottamuksen ja hyvän vuorovaikutuksen ilmapiiiriä kasvatuskumppanuuden edellytysten mukaisesti. Näiden kokemusten välittämät jännitteet, huojennus ja onnistumisen elämykset olivat lukijan aistittavissa. Lasten viihtyminen päiväkodissa oli vanhemmille viesti hyvästä hoidosta, joten yhteistyönkin koettiin onnistuvan. Samoin hoitosuhteen pysyvyys, lapsen ja perheen tunteminen edistivät yhteistyötä (ks. Tiilikka 2005, 165). Tämän kaltaiset onnistumisen luonnehdinnat kuvaavat kumppanuuden sujumista niin sanottujen ”tavallisten lasten” vanhempien kanssa.

Epäonnistuneiden tilanteiden kirjo oli huomattavasti runsaampi. Edellä luonnehdittujen tilanteiden päätyminen epäonnistumiseen oli yksi tyypillinen kuvauskohde. Niiden lisäksi ristiriitaa aiheuttivat vanhempien odotukset ja kasvatuksen erilainen arvopohja suhteessa päiväkodin toimintakulttuuriin, samoin kieli- ja kulttuuritaustojen erilaisuus ja vanhempien haluttomuus yhteistyöhön. Yhteistyötilanteen kariutuminen saattoi kärjistyä keskusteluyhteyden katkeamiseen. Sellainen aiheutti työntekijässä syvästi henkilökohtaista epäonnistumisen tunnetta. Tiimin tuki oli näissä tilanteissa todella tärkeä.

Onnistumista tai epäonnistumista on vaikea ennustaa. Vuorovaikutustilanteet erilaisten ihmisten kanssa sisältävät aina riskitekijöitä. Vanhempien kumppanuusvalmiutta ei myöskään aina tunnista. Yhteistyön sujumisen arviointi niin onnistuneissa kuin epäonnistuneissa tilanteissa kuuluu ammatillisuuteen.

Tarve kasvatuskumppanuus käsitteen selkeyttämiseen ja avaamiseen sekä sen yhdessä pohtimiseen, miten kumppanuus toteutetaan arjen työssä, tulivatkin selkeästi esiin kaikkien vastauksissa. Tämä toteutetaan työyhteisössä keskustelemalla, omaa ja työyhteisön toimintatapoja refleктоimalla (ks. Nummenmaa & Karila 2011, 22). On tunnistettava jo olemassa olevat vahvuudet sekä löydettävä aito halu uudistua, tehdä asioita toisin. Tällainen pohdiskelu vaatii yhteistä aikaa.

On huolestuttavaa, jos vallitsevaksi keskustelukäytännöksi päiväkodeissa on pääasiassa muotoutunut työn ohessa keskusteleminen.

Tutkimuksessa nousikin työyhteisön kasvatuksellisten keskustelujen esteeksi selkeästi ajan puute. Työ on muuttunut paljon ulkoa ohjautuvaksi, ja kaiken aikaa tulee uusia haasteita ja tehtäviä, joihin pitäisi ehtiä perehtyä.

Säännöllisistä keskusteluista luopuminen kiireen nimissä on pitkälti arvokysymys: joudummeko ja suostummeko luopumaan sellaisesta työn kehittämisen välineestä, joka on työmme onnistumisen ja laadun kannalta ensiarvoisen tärkeä? On syytä myös kysyä, pitääkö työnantaja kasvatuksellisia keskusteluja lainkaan tärkeinä mitoittaessaan työajan varsin tarkkaan.

Päiväkodin johtaja nähtiin avainasemassa siinä, miten työyhteisö toteuttaa kasvatuskumppanuutta. Pedagoginen johtajuus on kasvatuskysymysten, kuten kasvatuskumppanuuden, viemistä työyhteisön työvälineeksi. Parhaiten asian sisäistää ottamalla siitä yhdessä selvää, joten tiimit voisivat pohtia kumppanuutta keskenään. Sen jälkeen sitä voisi käsitellä koko työyhteisön kanssa. Erilaisia mielipiteitä, vaihtoehtoja ja toteuttamismalleja punnitsemalla löytyy dialoginen tapa ajatella ja toteuttaa kasvatuskumppanuutta. Pedagogisen vastuun jakaminen tiimeille lisää moniammatillisen koulutuksen hyödyntämistä sekä työntekijöiden itsetuntoa ja osallisuutta. Vastaajat totesivat, että kannustava johtaja rohkaisee osallistumaan keskusteluun. (Nivala 1999, 16–24.)

Tutkimustulokset osoittivat, että varhaiskasvattajat keskustellessaan vanhempien kanssa kunnioittivat näiden mielipiteitä ja toivomuksia, vaikka ammattilaisina ajattelivatkin toisin. Tällainen ”väistämisvelvollisuus” aiheutti vaikeissa tilanteissa työntekijöille ammattieettisiä paineita ja pitkällisiäkin sisäisiä pohdintoja.

Tiedostettiin, että haastavat lapset ja vanhemmat nostavat esiin monenlaisia tunteita (ks. Isoherranen 2004, 45; Kiesiläinen 2001, 268). Varhainen puuttuminen ja huolenaiheiden esille ottaminen vanhempien kanssa miellettiin kuitenkin velvollisuudeksi ja osaksi ammatillisuutta. Nähtiin, että vanhemmilla oli oikeus saada tietoa lapsestaan päivähoitossa sekä tarjolla olevista palveluista. He myös päättivät, halusivatko he keskustella vai suostuivatko ottamaan ulkopuolista apua vastaan (ks. Nummenmaa & Karila 2011, 75).

Keskinäinen vuorovaikutus ja hyvä tiedonkulku ovat yhteistyön ja tasavertaisuuden pohja, johon tulisi nykyistä enemmän kiinnittää huomiota. Tärkeämpää on keskittyä kuuntelemaan ja oppia kysymään kuin tekemään tulkintoja (ks. myös Karila 2005; Kekkonen 2012).

On huolehdittava siitä, että tiedotteet, viestit ja keskustelut saavuttavat kaikki vanhemmat. Myös erovanhemmilla on oikeus tietää, millaista toimintaa järjestämme lapsille. Henkilökohtaiset keskustelut vanhempien kanssa olivat kaikkien tutkimukseen osallistuneiden mielestä erittäin tärkeitä. Keskustelun suuntaa, sisältöä ja tavoitteita on kuitenkin syytä nostaa esiin, samoin kumppaneiden roolia ja asiantuntija-asemaa keskusteluissa. (Ks. Nummenmaa & Karila 2011, 26.) Vanhempien kanssa laadittava lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma nähtiin keskeiseksi väyläksi vanhempien osallisuuteen ja äänen kuulemiseen. Sen vuoksi vasun laatiminen ei saisi jäädä liian pitkälle syksyyn. Sen käyttöä ja tarkoitusta on syytä selventää ja pohtia. Vastauksissa korostettiin, että vasu on saatava toiminnan suunnittelun pedagogiseksi välineeksi, ei vain tuen tarpeessa oleville, vaan kaikille lapsille (ks. Nummenmaa & Karila 2011, 26; Alasuutari, M. 2007; Alasuutari, M. 2010).

Vasu-lomakkeen selkeyttämisen ja kehittämisen tarve tuli esille vastauksissa. Lomake on liian haastattelumainen ja muistuttaa erityisen tuen tarpeeseen laadittavaa hojks -lomaketta. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman sisällön ei koettu kannustavan vastavuoroiseen ja neuvottelevaan keskusteluun kasvatuskysymyksistä ja arvoista, vaan kysymykset käsittelivät pitkälti arjen sujumista ja lapsen hoitoa. Työntekijöiden ja vanhempien mielipiteet tulisi ottaa huomioon vasun kehittämistyössä. Karilan (2005) mielestä yksilö-vasut pitäisi pikaisesti uudistaa, ja vasu-keskustelut tulisi keskittää päiväkodeissa eniten pedagogista koulutusta saaneille. Hän nostaa myös esille ryhmä-vasut, joiden tekeminen on kokonaan unohdettu.



## 8 POHDINTA

Päivähoitolaki (367/1973) määrittelee päivähoidon tehtäväksi lapsen kehityksen kokonaisvaltaisen tukemisen sekä perheiden kotikasvatuksen tukemisen. Käytännössä suurin osa työajasta käytetään lasten kanssa toimimiseen. Kasvatuskumppanuusajattelu on kuitenkin lisännyt yhteistyön kehittämisen tarvetta vanhempien kanssa. Henkilöstö kokee puutteita yhteistyöosaamisessaan, koska yhteistyömenetelmät ja -valmiudet jäävät koulutuksessa vähemmälle huomiolle. Koulutusta on tältä osin syytä kehittää, ja on otettava tutkimuskohteeksi, millaista kasvatuskumppanuustietoutta eri koulutukset tuottavat. Perusvalmiudet saadaan koulutuksesta, mutta työssä oppiminen lisää valmiuksia eniten. Vanhempien ja henkilöstön kasvatuskumppanuuden toteuttaminen arjessa ei siis ole itsestään selvää.

Tutkielmassani halusin selvittää varhaiskasvattajien omia kokemuksia ja käsityksiä kasvatuskumppanuudesta fenomenologisesti painottuneella otteella. Tuloksiin ei kuitenkaan voinut olla vaikuttamatta oma lastentarhanopettajataustani. Ymmärsin hyvin tutkittavien tilanteita, ajatuksia ja tunteita sekä tunnistin samanlaisia onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia. Oma vanhemmuus auttoi ymmärtämään myös kertomusten välittämiä vanhempien tunteita.

Teoreettisen osion rakentaminen osoittautui haasteelliseksi. Kasvatuskumppanuus kytkeytyy niin saumattomasti kaikkeen varhaiskasvatusta koskevaan tietoon, että aiheen rajaaminen ja ydinalueiden esille nostaminen tuottivat toisinaan vaikeuksia.

Oli kuitenkin antoisaa perehtyä varhaiskasvatuksen teoreettisiin lähtökohtiin, mutta alan tutkimusten lukeminen kuljetti minut välillä kauas aiheeni ytimestä. Olisi ehkä ollut järkevämpää työn toteuttamisen kannalta valita tarkastelun kohteeksi jokin yksittäinen teema kasvatuskumppanuudesta. Työn ja opiskelun yhdistäminen häivytti toisinaan tutkimuksen punaisen langan. Pitkät kirjoitustauot pakottivat minut yhä uudelleen tutustumaan aihetta käsittelevään kirjallisuuteen. Toisaalta työssä ollessani saatoin havainnoida omaa ja työyhteisöni tapaa toteuttaa kasvatuskumppanuutta.

Tutkimusotteeni on vahvasti käytännönläheinen ja lähinnä kotimaiseen kirjallisuuteen pohjautuva, koska halusin tarkastella aihetta arjen tuottamien tilanteiden ja tapahtumien kautta tässä maakunnassa. Tutkimuksen kannalta oleellisin teoriakehys löytyi tutkimusaineiston kanssa käydyn vuoropuhelun kautta. Vastausten saaminen tutkimuskysymyksiin edellytti aineistolähtöisen sisällönanalyysimenetelmään perehtymistä. Vasta sen avulla sain esiin pelkistettyjä ilmauksia ja niistä johdettuja luokkien sisältöjä kuvaavia käsitteitä sekä yhdistäviä teemoja. Tekstiaineistoa luokittelemalla onnistuin mielestäni saamaan, aineiston määrään nähden, kohtuullisen hyvin tavoittelemiani vastauksia. Toivoin kuitenkin enemmän kirjoittajien omia reflektioivia ja ratkaisukeskeisiä tulkintoja onnistumisen tai epäonnistumisen syistä ja lopputuloksista. Menetelminä haastattelu tai toimintatutkimus olisi saattanut tuoda vielä monipuolisempia vastauksia. Avoimet kysymykset antoivat arvokasta ja monitahoista tietoa kasvatuskumppanuuden toteutumisen ehdoista, joten ne vastasivat hyvin kolmanteen tutkimuskysymykseen.

Tutkielman tekeminen on ollut aikaa vievä, monivaiheinen, mutta mielenkiintoinen prosessi. Se on ollut myös matka omaan kasvatuskumppanuuteen ja sen tarkastelemiseen. Varhaiskasvatustyön monikerroksisuus ja kasvatuskumppanuuden toteuttamisen kompleksisuus ovat tutkimuksen aikana avautuneet aivan uudella tavalla sekä vahvistaneet omaa reflektiivistä ja oppivaa työtettä. Tutkimuksen myötä olen oppinut ymmärtämään kasvatuskumppanuutta ammatillisena prosessina. Teoriatietoon perehtyminen ja keskittyminen kasvatuskumppanuuteen liittyviin seikkoihin ovat selvästi opiskelun aikana muuttaneet varhaiskasvattajuuttani. Ne ovat antaneet minulle uudenlaisen näkökulman jaettuun kasvatustehtävään, lapsen hyvän elämän toteuttamiseen ja tarpeeseen tukea vanhemmuutta. Tarkastelen nyt päiväkotityötä vanhempien ja lapsen osallisuuden, kasvatuskumppanuuden toteutumisen sekä henkilöstön keskinäisen vuorovaikutuksen mahdollistajana. Ajattelen näitä tekijöitä selvästi enemmän lapsen ja perheen kuin työntekijän tai työn sujuvuuden näkökulmasta. Toivon hartaasti, että arkeen hiipivä rutinoituminen ei veisi tätä reflektioivaa kykyä, tarvetta uudistua ja tehdä asioita toisin. Uuden tiedon herättämä uteliaisuus ja halu kyseenalaistaa asioita on ollut minulle opintojen paras anti.

Vaikka kertomukset kuvasivat vastaajien ainutkertaisia, henkilökohtaisia kokemuksia pidän tutkimustuloksia uskottavina ja luotettavina joskaan ei sellaisenaan toistettavina. Tulokset myötäilevät yllättävän samansuuntaisesti luvussa neljä esittelemieni kasvatuskumppanuustutkimusten tuloksia. Niissä korostuu ajatus, että toteutuakseen varhaiskasvatussuunnitelman ideaalin mukaisesti kasvatuskumppanuus tulee nähdä koko varhaiskasvatusta koskevana kehittämisprosessina. Tulosten tärkeimmäksi anniksi näen työyhteisön kasvatuskumppanuuden periaatteiden tiedostamisen ja omaksumisen. Niiden toteutumiseen tarvitaan henkilökohtaista ja yhteisöllistä työn ja toimintatapojen arviointia, arvioinnin mahdollistavaa aikaa sekä koulutusta.

Kehittämishankkeena toteutettava työyhteisökohtainen koulutus antaa mielestäni parhaat mahdollisuudet hyödyntää työntekijöiden osaamista ja kokemusta. Se tukee heidän osallisuuttaan ja oman työn arvostamista. Koulutusohjelmaan tulee sisällyttää kaikki hyvän kasvatuskumppanuuden toteutumisen mahdollistavat elementit. Keskeistä on tarkastella kasvatuskumppanuutta lapsen kehityksen kokonaisvaltaisen tukemisen sekä vanhemmuuden tukemisen ja tasavertaisen asiantuntijuuden näkökulmista. Näiden tärkeiden asioiden kehittäminen edellyttää uutta tutkimustietoa vanhempien kumppanuuskäsityksistä ja niihin vaikuttamisesta. Vaikka päiväkodin työntekijöillä on pyrkimys luoda luottamuksellinen ja ystävällinen suhde vanhempiin, jää mielestäni kasvatuskumppanuus vielä osalle työntekijöistä ja vanhemmista enemmän myytiksi kuin toimivaksi yhteistyömuodoksi.

Aika nousee keskeiselle sijalle kasvatuskumppanuuden toteuttamisessa. Kiire määrittää nykyelämää ja sen vaikutukset ulottuvat myös päiväkoteihin. Aikaa emme saa työviikkoon lisää, joten sitä on otettava työtehtäviä uudelleen organisoimalla ja työtapoja muuttamalla. Turhan usein teemme päällekkäistä työtä sen sijaan, että jakaisimme tehtävät keskenämme järkevämmiin. Tässä ei moniammatillisuuden osaamista ja voimavaroja kyetä vielä tarpeeksi hyödyntämään. Suureksi kehittämisen esteiksi ovat osoittautuneet työtapojen ja aikataulujen rutinoituminen sekä tottuminen niukkoihin resurssitekijöihin. Kyetäksemme toimimaan vanhempien kasvatuskumppaneina meidän tulisi itse pystyä rakentamaan toteuttamisen tavoitteista käsin vaan yhdessä pohtien, ketä tällainen työskentelytapa palvelee, mitä kannattaa säilyttää, vai voisiko jokin olla toisin.

Meillä on tärkeä tehtävä viestiä rohkeasti päivähoidon hallintoon ja päättäjille, miten lapsen ja vanhempien ääntä on kuultava sekä lapsuuden ainutkertaisuutta toteutettava käytännön päiväkotityössä.

Kaikkien päiväkodissa työskentelevien ja alalle aikovien on tärkeää tietää, miksi teemme tätä työtä, mitä on lapsen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja millaista eettisyyttä työ meiltä edellyttää. Olen pohtinut, onko henkilöstöllä riittävästi tietoa päivähoidon ohjausjärjestelmästä ja siihen liittyvästä laajemmasta organisaatiosta. Näitä asioita voitaisiin käydä yhdessä läpi esimerkiksi kerran vuodessa sekä liittää ne työhön perehdyttämiseen. Laajemmin ajatellen yksittäisen työntekijän vastuulla on myös valtakunnallisten varhaiskasvatusasioiden seuraaminen, tarvittaessa kansalaiskeskusteluihin osallistuminen tai yhteydenpito paikallisiin päätöksentekijöihin.

Ammattieettisyyden ja kunnioittavan asenteen lapsiin sekä vanhempiin pitäisi olla kumppanuuden kivijalka. On rohjettava kysyä itseltä, onko asia kohdallani aina näin. Emme välttämättä huomaa, mitä keskustelemme ja miten puhumme esimerkiksi lapsista tai lasten vanhemmista.

Tärkeitä asioista keskusteleminen työn ohessa sekä henkilökohtaisten asioiden kertominen lasten kuullen eivät ole hyvää läsnäoloa lapsen arjessa.

Valitettavasti tämä on varsin yleinen arjen kääntöpuoli, josta pitäisi pystyä yhdessä keskustelemaan.

Lapset saattavat kertoa kuulemastaan vanhemmille, ja satunnainen vierailija yleensä rekisteröi keskustelujen sisällön ja sävyn. Osa työntekijöistä jopa kokee oikeutetuksi keventää päivää ”sisäpiiriin” huumorilla. Turhan usein tulkintojen kohteeksi joutuvat valitettavasti asiakkaamme. Tällaisia seikkoja on vaikea tutkia, eivätkä ne juuri tulleet aineistossani esiin, vaan kyse on omista havainnoistani pitkän työuran varrelta.

Lopuksi totean, ettei kasvatusyhteistyötä voida tarkastella vain yksilö- ja perhetasolla, vaan se liittyy laajemmin koko yhteiskunnan ja kasvatuskulttuurin muutokseen. Käsitykset lapsuudesta, kasvatuksesta, oppimisesta ja vanhemmuudesta ovat muuttuneet. Perheet ovat monimuotoistuneet ja samalla perheiden tarpeet. Koventunut kilpailu ja pudotuspeli ovat muuttaneet vanhempien roolia.

Yhä useammin he joutuvat kamppailemaan paikastaan työmarkkinoilla myös perheen kustannuksella. Resursseista aika, raha ja jaksaminen ovat tällöin koetuksella. Myös valinnaisuus, vaihtoehtoisuus sekä mediavyöry ovat lisänneet vanhempien paineita.

Järkevä suhtautuminen paineisiin vaatii monin tavoin nuorilta vanhemmilta vahvaa ja tietoista vanhemmuutta. Hyvä vanhemmuus ja lapsuus voivat merkitä heille eri asioita kuin meille työntekijöille. On paikallaan ravistella omia asenteita ja pyrkiä näkemään nykyvanhemmuuden haasteet. Parhaimmillaan ammattilaiset voivat toimia vanhemmille tukena ja kumppaneina. Välittämiseen ja kunnioitukseen perustuva yhteisöllinen päiväkotikulttuuri tuo jäsennystä ja turvaa lasten arkeen; erityisesti niille, joiden kotona elämä on epävakaata. Kasvatuskumppaneina voimme viestittää perheille tulevaisuuden uskon ja toivon perspektiiviä.

## LÄHTEET

Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin osa 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aarnio, H. & Enqvist, J. 2002. Kohti tiedon yhteistä luomista verkossa; Diana-projekti 2002–2003. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 2004.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113-160.

Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161–186.

Alanen, L. 2001. Sukupolvijärjestys ja kasvatustieteen lapsuus: sosiologisia avauksia lapsuuteen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1, 285–296.

Alila, K. & Kronqvist, E.-L. 2008. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.

Alasuutari M. 2007 Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa, Psykologia-lehti 2007/6, 422–434.

Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta. Suomi 1944–1994. Tampere. Vastapaino.

Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecological System Theory. Annals of Child Development 6, 187– 249.

Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.

Brotherus, A., Hytönen, J.& Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.

Davis, H., 2001. Miten tukea sairaan tai vammaisen lapsen vanhempia. Helsinki: Suomen sairaanhoitajaliitto.

Epilögi, 2006. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 198–200.

Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 19–53.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.

Estola, E., 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena.

Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, K. & Kuoksa, M. 2000. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hakkarainen, P. 1997. Päivähoitotyö kehittämisen kohteena. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Työpapereita 3.



Hakkarainen, P. 1978. Vanhemmat kasvattajina. 298/1987. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2006. Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 77–103.

Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P. & Sajavaara, P. 1991. Tutkimus ja sen raportointi. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S., & Nivala, V. 1998. Päivähoidostavarhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90.

Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. (2. p.) Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus.

Hujala, E. & Kytölampi-Kylmänen, T. 2003. Päivähoitolapsen perhe – muutoksen suuntia. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus.

Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki, varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.

Hujala-Huttunen, E. & Nivala, V. 1996. Yhteistyö päivähoidossa. Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Oulu: Varhaiskasvatus 90.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän Yliopisto: Opettajan-koulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä.

Hänninen, S.-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.

Hytönen, J. 2002. Lapsikeskeinen kasvatus. Porvoo: WSOY

Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Suom. M. Tillman. Jyväskylä: Gummerus.

Isoherranen, K. 2004. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.

Jokitalo, T. 2006. Pienen lapsen päiväkotihoidon aloitus. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus Aikuiskasvatus 20 (4), 316–324.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2002. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.

Kaipio, K. 1997. Yksilöllinen kasvatus edellyttää yhteisöllisyyttä. Teoksessa L. Lindström (toim.) Terve työyhteisö. Helsinki: Työterveyslaitos, 101–116.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita.

Karila, K. 2003. Kasvatuskumppanuus – uhka vai mahdollisuus. Lastentarha 66 (4), 58–61.

Karila K. 2005a. Kasvatuskumppanuus arjen käytännöissä. Lastentarha 68 (1), 46–49.

Karila, K. 2005b. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. Kasvatus 36:4, 285–298.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.

Karila, K. & Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS -kustannus, 13–24.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yksilöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila ym. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus, Tampere: Vastapaino, 34–37.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2005. Kasvatuskumppanuus arjen käytännöissä. Lastentarha 1. (46–49).

Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta: opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes. Oppaita 63. Jyväskylä: Gummerus.

Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Suom. M. Tillman. Espoo: Weilin & Göös.

Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena – varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Tutkimus; 72.

Kessler, S. A. 1991. Early Childhood as development: Critique of the metaphor. Early Education and Development 2, 137–152.

Keyes, C. R. 2002. A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnership for Teachers. International Journal of Early Years Education 10 (3), 177–191.

Keyser, J. 2001. Creating partnerships with families: problem-solving through communication. Child care information Exchange, march/april, 44–47.

Kiesiläinen, L. 1988. Päiväkodin kasvatuskulttuuri. Kriittinen korkeakoulu. Julkaisuja n:o 10. Helsinki: Kasvatuskulttuuriprojekti.

Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Arator Oy.

Kiesiläinen, L. 2001. Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki. WSOY, 254–269.

Kinos, J. 1997. Päiväkotiki ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turku: Turun yliopisto.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.

Kivinen, K. 1998. Äänetön ammattitaito pätevyyyden osatekijänä. Teoksessa: A. Räisänen (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Opetushallitus. Arviointi 2/1998. Helsinki: Yliopistopaino.

Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila ym. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 51–69.

Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?”: Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. Lapsen hyvä arki. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Laki lasten päivähoidosta. 1973/36. Päivähoitoasetus 239/1972. Suomen laki- ja asetus-  
kokoelmat.

Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa  
A Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 64–81.

Lastentarhanopettajaliitto ry. 2004. Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus  
päiväkodinjohtajien työn arkeen. Lastentarhanopettajaliiton julkaisu.

Lynch, E.W. 1999. Developing cross-cultural competence. In E. W. Lynch & M. A.  
Hanson (eds) Guide for Working with children and their parents. Developing cross-cultural  
competence. Second Edition. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Munter, H. 2002. Lapsi aloittaa päivähoidon. Teoksessa A. Helenius ym. (toim.) Pienet  
päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita.  
Helsinki: WSOY, 35–63.

Mäkelä, K. (toim.) 1992. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki:  
Gaudeamus.

Määttä, P. 2001. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt.  
Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.

Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena: vastaamisen, vallan ja  
vastuunmerkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Niikko, A. 2001. Varhaiskasvatuksen ydintä etsimässä. Verkkojulkaisu.

<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/niikko.htm>

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.

Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19–33.

Ojala, M. 1993. Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.

Parhiala, M. 2007. Kasvatuskumppanuuden edellytykset henkilöstön kokemuksena – toimintatutkimus päiväkodin kehittämisestä kohti kasvatuskumppanuutta. Oulu: Oulun yliopisto.

Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa

J. Onnismaa, H. Paananen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. 1. Jyväskylä: PS-kustannus.

Peltomäki, P., Harjumäki, P. & Husman, K. 2002. Muuttuva auttamistyön asiantuntijuus – kriisityön ja työterveyshuoltotoiminnan tarkastelua. Teoksessa I Pirttilä & S. Eriksson (toim.) Asiantuntijuuden areenat. SoPhi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Perttula, J. 1999. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampereen yliopisto.

Perttula, J. 2001. Olenko onnellinen? Psykologista tunnustelua suomalaisen aikuisen onnellisuudesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.

Poikonen, P.-L. & Lehtipää, R. 2009. Päivähoidon ja kodin jaettu kasvatustehtävä: Kasvatuskumppanuus perheen voimavarana. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) Perhe-elämän paletti: Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–88.

Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehitysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulun yliopisto.

Puroila, A.-M. 2004. Vanhemmat ja ammattilaiset kohtaavat – syntyykö yhteistyötä? Teoksessa A.-M. Puroila (toim.) Kehittyvä perhetyö. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 12, 4–21.

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gaudeamus.

Rauhala, L. 1989. Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. Tiedepolitiikka 3: 3–14.



Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki.” Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. 2005. Jaetun johtajuuden särmät. Helsinki: Talentum.

Ruokolainen, R. & Alila, K. (toim.) 2004. Varhaiskasvatuksen laadun hallinnan ja ohjauksen kehittämishankeen julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004: 6.

Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena.

Salminen, H. & Salminen J. 1986. Lastentarhatoiminta – osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomessa. Mannerheimin Lastensuojeluliitto P-julkaisusarja No 17.

Siljander P. & Karjalainen A. 1993. Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoutumuksista. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.) Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 5, 84–101.

Sinkkonen, J. 2003. Ammattilaiset vanhempien tukena. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 213–217.

Sosiaalihuoltolaki 710/1982. Finlex.

Taipale, M. 2008. Kohti kasvatuskumppanuutta. EPM – Early Prevention Methods. Varhaisen tuen toiminnalliset menetelmät. Hankearviointi: Tuloksia kaakkoissuomalaisesta varhaiskasvatushankkeesta. Kuopio: Nuorten palvelu.

Tiilikka, A. 2005. Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

Tiilikka, A. 2010. Kasvatuskumppanuus – tulevaisuuden osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Teoksessa L. Turja & E. Forsen (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 2. painos. Helsinki: Tammi.

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 2002: 9.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.

Varto, J. 1994. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Venninen, T. 2007. ”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin tiimeissä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin & Göös.

## **LIITTEET (2kpl)**

### Liite 1

#### **Hyvät koulutukseen osallistujat!**

Olen lastentarhanopettaja Tuija Koski. Tällä hetkellä opiskelen kasvatustieteen maisteritutkintoa Oulun yliopistossa. Opintoihini liittyen teen pro gradu tutkielmaa vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, kohdistuen erityisesti kasvatuskumppanuuteen.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää hyvän kasvatuskumppanuuden onnistumisen edellytyksiä ja esteitä sekä löytää niiden avulla kehittämisen alueita ja ratkaisuja.

Varhaiskasvatuksen valtakunnallisen suunnitelma perusteissa (2004) määrittää vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö kasvatuskumppanuudeksi. Se pohjautuu keskinäiseen kunnioitukseen, tasa-arvoon, vastavuoroisuuteen ja osallisuuteen.

Uudet ohjeistukset eivät kuitenkaan siirry automaattisesti käytäntöön, vaan ne vaativat arjen tuntemusta. Pitkään päiväkotityötä tehneenä minua kiinnostaa millaisia muutoksia kasvatuskumppanuus työntekijöiltä, työyhteisöltä ja vanhemmilta onnistuakseen vaatii ja mitä yhteistyötä haittaavia tekijöitä näette matkan varrella. Parhaita arjen asiantuntijoita ovat varhaiskasvatuksen toteuttajat, joten Teidän käytännön kokemuksenne ja mielipiteenne ovat avainasemassa tavoiteltaessa kasvatuskumppanuuden parempaa toteutumista. En hae oikeita tai vääriä vastauksia vaan kaikki ajatukset ja ideat ovat yhtä arvokkaita. Tavoitteena on kyetä jakamaan työntekijöiden hiljainen tieto ja ottamaan se yhteiseksi pääomaksi.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, mutta toivon kaikkien osallistuvan siihen ja palauttavan kirjoitelmat 15.12.2008 mennessä. Mukana on postimerkillä varustettu palautuskuori. Vastauksenne ovat luottamuksellisia, nimettömiä, ja tutkimustieto tulee vain tutkijan käyttöön.

Tutkimusaineistosta kokoan yhteenvedon, jota voitte yhdessä tarkastella koulutuksessanne. Toivon sen synnyttävän antoisia kasvatuskeskusteluja myös työyhteisössänne. **Kiitos osallistumisesta!**

## Liite 2

### Kirjoitelma ja sitä täydentävät kysymykset

Vanhemmilla ja meillä varhaiskasvattajilla on yhteinen tärkeä tehtävä: vastuullamme on lapsen hyvän elämän vaaliminen. Se vaatii tahtoa, sitoutumista ja ymmärrystä kehittää kumppanuutta lapsen parhaaksi. Kiireen keskellä, arjen aherruksessa se ei aina ole helppoa. Tämän tehtävän myötä sinulla on mahdollisuus pysähtyä miettimään miten kasvatuskumppanuus toteutuu sekä muistella omia yhteistyökokemuksiasi. Saat kertoa omin sanoin tuntemuksiasi, ajatuksiasi ja ideoitasi näihin asioihin liittyen.

### Merkitse tähän ensin

Ikäsi:

Ammattisi:

Työvuotesi varhaiskasvatuksen tehtävissä:

### Osa I

Mielessäsi on varmaan tilanteita – joko tältä syksyltä tai aiemmalta ajalta – joissa olet kokenut onnistuneesi, kun joko omasta tai vanhemman aloitteesta olette ryhtyneet käsit-telemään jotain lapseen liittyvää kysymystä. Mielessäsi on varmaan myös vastakkaisia

tilanlanteita, joissa yhteiseen tavoitteeseen ei päästy ja olet kokenut asian käsittelyn

epäonnistuneen.

Kirjoita kuvaus sekä onnistuneesta että epäonnistuneesta yhteistyökokemuksesta, joka erityisesti on jäänyt mieleesi. Kerro mistä asiasta oli kyse, mitä tapahtui, ketkä osallistuivat, miten toimittiin, miten asian käsittely onnistui tai epäonnistui, mitä tilanteesta seurasi yhteistyön ja suhteenne näkökulmasta. Oliko tilanteella vaikutuksia lapsen kanssa toimimiseen? Pohdi mitkä seikat mahtoivat vaikuttaa lopputulokseen, miltä sinusta tuntui.

a) Yhteistyökokemus, jossa päästiin onnistuneeseen lopputulokseen.

Kirjoita tarvittaessa kääntöpuolelle tai lisäpaperille

b) Yhteistyökokemus, jossa ei saavutettu toivottua lopputulosta.

## Osa II

1. Käykö henkilöstö päiväkodissasi säännöllisesti kasvatuskeskusteluja, ja sovitteko miten yhteistyötä kasvatuskumppanuuden näkökulmasta toteutetaan yksikössäsi?

2. Moniammatilliseen työyhteisöön jokainen jäsen tuo oman koulutustaustansa, elämäkokemuksensa ja persoonansa. Ne rikastuttavat keskinäistä vuorovaikutusta, mutta voivat myös aiheuttaa ristiriitoja. Kenelle mielestäsi vastuu vuorovaikutuksen sujumisesta ja työilmapiiristä kuuluu? Millainen vaikutus työyhteisön ilmapiirillä on vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön?

3. Kasvatuskeskustelujen pohjana käytetään lapsen vasua. Onko se toimiva väline keskustella kasvatuksen arvoista, vanhempien toiveista ja kasvatuksellisista kysymyksistä, vai pitäisikö sitä mielestäsi jotenkin kehittää. Mikäli näet kehittämisen tarvetta, mitä lisäisit siihen tai poistaisit siitä.

4. Mitä mielestäsi hyvä kasvatuskumppanuus päiväkodin arjessa tarkoittaa, millä edellytyksillä se toteutuu?

5. Kun yhteistyö muuttuu kumppanuuden suuntaan, millaisia muutoksia se edellyttää yksilön, työyhteisön ja hallinnon tasolla?

6. Miten vanhemmat saataisiin paremmin tietoisiksi kasvatuskumppanuudesta ja

mahdollisuudestaan vaikuttaa lapsensa päiväkotikasvatukseen?



7. Perheiden monimuotoistuminen, kansainvälistyminen ja lisääntyvä lasten tuen tarve ovat tuoneet uusia haasteita henkilöstön vuorovaikutusosaamiseen. Antavatko koulutus ja työkokemus riittävästi eväitä yhä vaativampaan kasvatuskumppanuuteen? Mikäli ei, millaisista asioista haluaisit tietää lisää?

Kiitos osallistumisestasi!